F. ALENGRY

PSYCHOLOGIE & ÉDUCATION

III

PSYCHOLOGIE ET MORALE APPLIQUÉES A L'ÉDUCATION

PUBLICATIONS ALCIDE PICARD



TOME III
Écoles normales : 3e année

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

III

Psychologie et Morale

APPLIQUÉES

A L'ÉDUCATION



DU MÊME AUTEUR

LIBRAIRIE ALCAN

De jure apud Leibnitium (*Thèse de Doctorat*), in-8°, 1899-1900.

Essai historique et critique sur la Sociologie chez Auguste Comte, in-8° (XVII-512 p.) de la *Bibliothèque de Philosophie contemporaine*, 1899-1900. (*Epuisé.*)

LIBRAIRIE V. GIARD ET E. BRIÈRE

Condorcet, guide de la Révolution française, théoricien du Droit constitutionnel et précurseur de la Science sociale, in-8° (XXIII-891 pages), 1903-1904.

DIVERS

L'École dans la Prison (*Revue pédagogique*, 15 avril 1901).

Les Œuvres solidaristes dans l'Enseignement primaire.

La Mutualité (*Ibid.*, 15 mars 1904).

L'École laïque et les lois scolaires de la 3e République.

La Mutualité (Ligue française de l'Enseignement, juin 1905).

LIBRAIRIE ALCIDE PICARD

L'Alcoolisme, brochure in-12, 1901, 2e édition.

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Commentaire et textes historiques, brochure in-12, 1901, 2e édition.

Précis de Droit usuel (Droit public, Droit civil), in-12 (XII-557 p.), 1904, 3e édition 1909.

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Tome Ier. **Leçons de Psychologie** (Ecoles normales, cours de 1re année).

Tome II. **Applications à l'Éducation** (Ecoles normales, cours de 1re année).

Tome III. **Application de la Psychologie et de la Morale à l'Éducation,** (Ecoles normales, cours de 3e année.) Traduit en italien. Rome, librairie J.-B. Paravia et Cie.

Écoles normales : Programmes du 4 Août 1905 (3 e année).

COLLECTION ALCIDE PICARD

PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

III

Psychologie et Morale

APPLIQUÉES

A L'ÉDUCATION

LEÇONS — RÉSUMÉS — SUJETS A TRAITER

PROGRAMMES OFFICIELS : *Application de la Psychologie et de la Morale à l'Education.* — Education intellectuelle : la méthode, les méthodes et les procédés. — Éducation morale : le beau, le vrai, le bien, les habitudes, la discipline

LEÇONS destinées à former des éducateurs et des citoyens conscients de leurs devoirs, utiles à leur famille, à la Patrie, à l'Humanité

AUTEUR : F. ALENGRY

Ancien Professeur agrégé de philosophie
Docteur ès lettres, Docteur en droit
Recteur d'Académie



18e ÉDITION

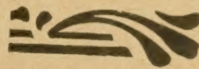
Année 1918

Ouvrage adopté par le Ministère de l'Instruction publique pour les Bibliothèques pédagogiques et les Ecoles normales.

LIBRAIRIE d'ÉDUCATION NATIONALE

PUBLICATIONS ALCIDE PICARD

PARIS - 9, RUE HAUTEFEUILLE



PROGRAMMES OFFICIELS

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES 3e ANNÉE [4 AOUT 1905] (1)

Préparation spéciale à l'Éducation professionnelle, à l'Examen de fin d'Études Normales, aux Écoles Normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay, et à l'Inspection primaire.

APPLICATION DE LA PSYCHOLOGIE ET DE LA MORALE A L'ÉDUCATION

Education intellectuelle (*suite du programme de 1re année*). — L'éducation de l'esprit : l'éducation générale et l'éducation professionnelle. Les traits caractéristiques d'un bon esprit (p. 1-36).

La méthode : méthodes de recherche et méthodes d'enseignement. Principales applications (p. 36-58).

De l'intuition intellectuelle et morale. Parti qu'on en peut tirer dans l'éducation (p. 58-74).

Les procédés. — Des procédés scolaires propres à faire trouver, comprendre et retenir (p. 75-88).

De l'interrogation : manière de la conduire dans les leçons et dans les récapitulations (p. 88-107).

De l'usage du livre de classe à l'école primaire. Comment les élèves doivent s'en servir (p. 108-114).

Des devoirs écrits : leur importance. Danger d'en faire abus (p. 114-122).

Education morale (*suite du programme de 1re année*). — Rôle du beau dans l'éducation (p. 123-144).

L'éducation morale : en quoi elle consiste. Ressources qu'offre l'école pour cette éducation. Eveil et développement de la conscience chez l'enfant (p. 144-178).

Le sens de la vérité. Nécessité de le former. Pourquoi l'enfant se trompe ou ment (p. 178-191).

Comment développer les sentiments d'affection et de bonté chez les enfants (p. 192-212).

Diversité des tempéraments et des caractères. Dans quelle mesure l'éducation peut les modifier. L'enfant paresseux. — L'enfant colère. — L'enfant sournois. Recherche des moyens que l'éducateur peut employer pour les améliorer (p. 213-252).

Importance des habitudes dans l'éducation (p. 252-267).

La discipline.— La discipline à l'école: principes généraux sur lesquels elle doit reposer. Comment ils se manifestent dans le règlement, les habitudes et les sanctions de l'école (p. 268-273).

Comment concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant (p. 298-325).

Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l'école primaire (p. 274-289, 292-298).

La littérature. — La littérature à l'usage de l'enfance. Choix de livres pour les enfants de neuf à treize ans (p. 326-330).

Sujets spéciaux au Programme des Elèves-Maîtresses (fasc. IV, p. 9). — Influence de l'exemple, action du maître, des camarades (p. 267-sujet 11 ; p. 178, sujet 8).

L'émulation à l'école, ses avantages, ses inconvénients (p. 324, sujet 14).

Quelles qualités font l'autorité d'une institutrice (*ibid.*, sujet 15).

La destinée particulière de la femme : rôle domestique et rôle social (*ibid.*, sujet 16).

(1) Il va de soi que les élèves de 2e année trouveront un grand avantage à lire ce 3e volume qui, en bien des points, complète et éclaire les deux premiers.

PRÉFACE

Comme les deux premiers, ce troisième et dernier volume, destiné aux élèves de nos Ecoles normales, a été spécialement rédigé à leur intention, d'après les indications des nouveaux programmes du 4 août 1905 (*3e Année*). *Chacune d'elles fait l'objet d'une ou plusieurs leçons.*

Comme les deux premiers, ce volume est un livre d'études *et* non un Manuel. *Ce n'est pas que nous marquions quelque dédain pour les Manuels dont les résumés secs, mais précis, et les affirmations dogmatiques, sont un secours utile pour la mémoire. Mais nous avons voulu faire autre chose. On trouvera dans ce livre, comme dans les deux qui le précèdent, des causeries abondantes qui tiennent du « cours oral », des explications simples et claires, sans aucune prétention dogmatique, il s'en faut ! Elles aspirent, au contraire, à faire penser et à se faire compléter en éveillant le goût de l'observation directe et personnelle, et le besoin de la discussion.*

Par ces leçons et par les lectures nombreuses qu'elles supposent, — souvent difficiles à se procurer, parce que éparses dans une foule d'ouvrages variés, — souvent difficiles à faire pour qui n'a pas la longue culture préalable qu'elles exigent, — la tâche des directeurs et professeurs se trouvera allégée, celle des élèves simplifiée. Ils trouveront dans ce livre, avec un instrument de travail, une classification rationnelle et méthodique des lectures, problèmes et idées qui représentent l'état actuel de la Pédagogie en France.



Ce livre, qui a les mêmes ambitions que ses deux aînés, en est du reste la suite (1), *le complément et comme le couronnement.*

(1) On y trouvera des renvois fréquents sous cette simple désignation: voir t. Ier, t. II.

Il achève l'éducation intellectuelle (ch. I et II) et l'éducation morale (ch. III et IV) commencées dans le tome II et préparées par le tome I.

Mais il s'en distingue par trois caractères principaux : d'abord, il accentue davantage l'union de la pédagogie avec la médecine et la sociologie (1). *Il fait des emprunts plus marqués à la pathologie mentale infantile (paresse, colère, asthénie, épilepsie, etc.), et il entre plus résolument dans les réalités pratiques et dans les problèmes de l'heure présente (individualisme et étatisme ; liberté et association ; obéissance et autorité ; mutualité, solidarité, intérêt général, bien public, etc.). Sur ces deux ordres de questions, il est au courant des travaux les plus récents.*

Ensuite il a l'intention clairement avouée d'appliquer la psychologie et la morale à l'éducation. Ses intentions moralisatrices sont constantes, depuis les chapitres I et II qui visent à former des esprits libres, jusqu'aux chapitres III et IV qui tendent à former des consciences droites et des volontés d'initiative.

Enfin, tout en pénétrant dans le menu détail de la technique professionnelle, il conduit aussi les Élèves-maîtres et les Elèves-maîtresses jusqu'aux problèmes les plus élevés de la psychologie, de la morale et de la pédagogie, sur les hauts sommets d'où l'horizon s'élargit : éducation générale et éducation professionnelle ; méthodes de recherche et d'enseignement ; intuition intellectuelle et morale ; éducation et formation morale ; discipline, obéissance et liberté, et ainsi de suite (2).

(1) Pour ce qui est de la sociologie, consulter la *Conclusion générale*, surtout p. 332, où l'on trouvera groupés tous les renvois utiles.

Pour ce qui est de la médecine, voir surtout les 16e-18e leçons et les nombreux ouvrages cités. A ces ouvrages, il faudra ajouter le suivant, paru pendant l'impression de ce livre : *Les Enfants anormaux*, par A. Binet et Dr Th. Simon, Paris, Colin. (« Qu'est-ce qu'un enfant anormal ? L'arriéré et l'instable. Rôle de l'instituteur, de l'inspecteur primaire et du médecin..., etc. »)

Ajouter deux courtes études, mais bien suggestives : « La Puberté et l'Éducation des Jeunes Filles », « Croissance et Pédagogie », dans la revue *l'Hygiène scolaire*, n° 19, juillet 1907, Paris, Masson.

(2) Cette double préoccupation apparaîtra très clairement dans les

*
* *

L'inspiration de ce livre — est-il besoin de le dire ? — est moderne, nettement rationaliste et démocratique, et par-dessus tout moralisatrice. Il voudrait contribuer à la formation professionnelle et morale des futurs éducateurs du peuple (1). Il voudrait leur faire entrevoir toute la difficulté de leur tâche, ses répercussions civiques, sociales et même économiques, dans une société en voie de transformation, dans une société dont il faudra, malgré tout, conserver, généraliser et satisfaire les besoins supérieurs : la vie de l'esprit, les exigences délicates du goût et du cœur, — la science, l'art, la morale, — sans jamais perdre de vue toutefois, tâche difficile entre toutes, les besoins matériels, de plus en plus exigeants, et les réalités pratiques de plus en plus complexes. A eux, éducateurs du peuple, éducateurs du plus grand nombre, de comprendre toute la gravité de leur tâche et de mesurer l'étendue de leur responsabilité. C'est sur eux que repose l'espoir des bons citoyens et des bons démocrates.

*
* *

Tel est, sans doute, le sens profond, l'espoir prochain de l'heureuse réforme des Ecoles normales inaugurée par les programmes

différents Sujets à traiter proposés après chaque leçon. — Vu la situation particulière dans laquelle se trouvent, à partir de 1908, les élèves de 3e année, il leur est instamment recommandé de consacrer une bonne partie de leur « préparation professionnelle » à l'étude de ces leçons et de ces sujets. Le nombre des leçons est peu élevé, on en compte seulement vingt-quatre. Mais celui des sujets est et ne pouvait pas ne pas être considérable. Aussi, vu la difficulté de ces hauts problèmes, il conviendra d'y revenir souvent, en les complétant par l'observation personnelle directe, aux *écoles d'application*, et par les lectures indiquées à la fois dans le texte des leçons et dans la *Bibliothèque philosophique* (t. II, p. 279-291).

(1) Cf. A Croizet, *Devoir professionnel et Devoir civique*, dans « Pour les Instituteurs, Conférences d'Auteuil, 1906 ». Paris, Delagrave.

du 4 août 1905, et dont le succès dépend de la culture philosophique et morale des futurs instituteurs et institutrices.

C'est à faire réussir cette réforme, c'est à appliquer ces programmes dans leur esprit comme dans leur lettre, c'est à asseoir cette culture sur des bases solides, que nous offrons aux Ecoles normales, dans ce livre comme dans les deux précédents, la modeste contribution de nos efforts de philosophe, de citoyen et d'éducateur.

F. A.

Limoges, le 1er juillet 1907.

Nota Bene. — Les **Sujets à traiter**, proposés à la fin de chaque leçon, sont abondants. Ils ont été choisis avec un soin tout particulier. On y trouvera l'indication des idées philosophiques générales et des idées techniques particulières ; celle des lectures à faire, des ouvrages à consulter, le tout en vue de l'*Education professionnelle* des élèves, en vue de la *Conférence pédagogique*, en vue du *Mémoire* exigé pour le *Certificat de fin d'études normales* de 3e année, prévus par les nouveaux programmes. Cf. fascicule II, p. 6, 10, 34-38. — Cf. aussi le *Décret* du 4 août 1905 art. 3, et l'*Arrêté*, même date, art. 3-7 et 13 : ... les élèves ont à rédiger un travail écrit, une sorte de *Mémoire*, dont « le sujet... est choisi, par chaque élève, *deux mois* avant l'examen, sur une liste de sujets arrêtés par le Recteur en comité des Inspecteurs d'Académie du ressort ». (*Arrêté* du 4 août 1905, art. 4, § 1.) On trouvera, p. 342-347, la liste des sujets adoptés pour l'Académie de Poitiers, année 1907.

PSYCHOLOGIE, MORALE ET ÉDUCATION

COURS DE TROISIÈME ANNÉE

Chapitre Premier

ÉDUCATION INTELLECTUELLE (1)

La méthode et les méthodes.

SOMMAIRE. — 1. L'éducation de l'esprit : l'éducation générale et l'éducation professionnelle. Les traits caractéristiques d'un bon esprit.

2. La méthode : méthodes de recherche et méthodes d'enseignement. Principales applications.

3. De l'intuition intellectuelle et morale. Parti qu'on peut en tirer dans l'éducation.

PREMIÈRE ET DEUXIÈME LEÇONS

L'éducation de l'esprit : l'éducation générale et l'éducation professionnelle.
Les traits caractéristiques d'un bon esprit.

I. Définitions. — L'instruction consiste à munir l'esprit de connaissances générales ou particulières. L'éducation consiste à l'élever, à le former, à lui donner des habitudes éclairées par quelques principes.

Les deux opérations sont distinctes. Qu'est-ce, en effet, que l'esprit ? Nous avons déjà dit (voir t. Ier, p. 147, note 1) qu'il

(1) Suite du programme de première année, voir le tome I (ch. III) et le tome II (ch. Ier).

ne faut pas confondre l'âme et l'esprit. L'âme serait plutôt l'être conscient tout entier, avec ses trois grands pouvoirs : sensibilité, intelligence, volonté. L'esprit serait plutôt l'âme en tant qu'intelligence et raison, qui sont les pouvoirs de chercher et de retrouver l'intelligence et la raison elles-mêmes dans les choses, autrement dit : le vrai, le réel.

Pour préciser davantage la définition du mot esprit, on peut ajouter qu'il est aussi comme une force intérieure, un ensemble d'aptitudes ou de virtualités dont l'essence est d'agir, de se développer.

L'instruction serait comme un aliment donné à cette force. L'éducation en serait comme le dressage. Elle lui donnerait l'occasion et l'habitude de s'exercer méthodiquement, développerait toutes ses virtualités et finalement la rendrait apte à s'appliquer soit à toutes les tâches indifféremment, soit à l'une d'elles en particulier.

Il y a, en effet, deux sortes d'éducations de l'esprit : l'une, est une culture « générale » destinée à développer les pouvoirs *généraux* qui constituent l'esprit *humain* et font qu'un homme est homme : le pouvoir d'être attentif et réfléchi, ceux de juger, comprendre et raisonner, — pouvoirs qui, au dire de Descartes, sont entiers en chacun de nous ; et nous ne différerions, à cet égard, les uns des autres, que par le plus ou le moins (voir t. Ier, p. 235 et 288).

L'autre est une culture « professionnelle » qui utilise les pouvoirs généraux déjà exercés et développés par la culture générale, et les spécialise dans une tâche déterminée.

La première met l'individu en mesure de se tirer d'affaire dans tous les cas possibles et de ne se trouver pris au dépourvu dans aucune circonstance. La seconde, quand elle succède à la première, permet à l'individu de remplir une tâche déterminée et d'y réussir plus facilement et plus sûrement.

La première est générale et désintéressée. La seconde est particulière et utilitaire, autrement dit professionnelle.

Exemples : Vous apprenez à l'enfant à se servir de ses sens, à observer, juger, comparer et raisonner ; vous lui apprenez, sans but déterminé, mais uniquement pour développer son intelligence, le calcul, le français, l'histoire et la géographie. Vous en faites un « homme », une raison apte à toutes les tâches indistinctement. C'est l'éducation générale. Vous lui

apprenez ensuite, ou en même temps, à se servir de ses mains pour cultiver la terre, limer l'acier, raboter et ajuster le bois, pétrir et façonner la porcelaine, tailler le cuir, etc., etc.; il utilise ses connaissances générales, il emploie ses pouvoirs généraux d'attention, de bon sens et de raison, dans une tâche déterminée, spéciale, ayant un but pratique. C'est l'éducation professionnelle.

Comme exemples d'éducation générale, on peut citer l'éducation « humaniste » telle qu'elle était donnée dans les anciens collèges ; et celle qui est donnée aujourd'hui, avec, toutefois, un caractère plus moderne et plus pratique, dans l'enseignement secondaire et primaire contemporains. Comme exemples d'éducation professionnelle on peut citer celle du futur professeur ou instituteur, ou bien celle d'un apprenti ouvrier.

II. Avantages et inconvénients respectifs des deux sortes d'éducation. — Apprendre les quatre règles, l'histoire, la géographie, la grammaire, la morale; apprendre à observer, à juger, comparer et raisonner; à mettre de l'ordre dans ses idées et à les exprimer correctement, en cela consiste l'éducation générale, et cela sert dans toutes les conditions. L'éducation générale est donc vraiment une éducation de l'esprit : elle fait de l'individu un « homme », une raison qui se possède et qui voit clair. Elle développe en lui toutes les virtualités mentales et le rend apte à toutes les spécialisations futures, car elle lui donne un outil universel propre à toutes les tâches réfléchies et méthodiques.

Et par cela même elle risque de rester dans le vague et dans les généralités. Si elle n'est pas conduite comme une préparation générale, indéterminée et désintéressée, à des spécialisations futures, elle perd de vue le concret et le relatif; souvent elle les méprise. De là sortent nos rêveurs, nos théoriciens et nos agriculteurs en chambre.

L'éducation professionnelle de l'esprit évite sans peine tous ces inconvénients parce qu'elle est concrète et pratique, spécialisée, déterminée et nettement utilitaire.

Mais cela seul montre son insuffisance : livrée à elle seule, elle fait de l'individu un être incomplet qui ressemble à l'animal rivé par l'instinct à une tâche exclusive, aveugle et

routinière. « Dans la société, écrit Blackie, l'homme qui n'a que son habileté professionnelle n'est souvent qu'une nullité: sa qualité d'homme a disparu dans ce mérite spécial. Il est marchand de cuirs et ne peut parler que de cuirs ; il est homme d'étude et il sent la moisissure des livres comme le vieux fumeur sent le tabac... L'expérience a toujours montré que l'élève dont l'éducation a gardé ce caractère de généralité semble au début avoir le dessous, mais qu'à la longue il finit par battre sur son terrain favori l'homme qui s'est spécialisé. Celui-ci, en effet, dont le champ d'études habituelles est fort limité, ne connaît pas les principes mêmes sur lesquels s'appuie son art, ni les rapports de cet art particulier avec les intérêts généraux et l'esprit général de l'humanité. » (Cité t. Ier, p. 239, 240.)

III. Fécondité et nécessité de leur union. — Il résulte de cette comparaison que les deux sortes d'éducations de l'esprit ont des avantages propres qui les recommandent à l'attention de l'éducateur. Et il se trouve, au surplus, que les avantages de la seconde pallient les inconvénients de la première. L'éducation professionnelle, parce qu'elle est concrète et pratique, spécialisée et utilitaire, infuse à l'éducation générale ce qui lui manque comme possibilité d'adaptation immédiate à la vie. Mais, d'autre part, parce que l'éducation générale est désintéressée, universelle, elle fournit à l'éducation professionnelle les connaissances abstraites et générales, les principes théoriques et directeurs, qui lui permettent, en échappant à la routine aveugle et mécanique, de s'améliorer et de faire des progrès.

Les sciences et les arts. — Il en est des rapports de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle comme des rapports de la science et de l'art. Primitivement les sciences et les arts sont confondus. Ils forment un ensemble indistinct, où l'on voit tout d'abord des règles empiriques suscitées sous l'empire des besoins et des nécessités. Ces règles, il faut bien le dire, sont dirigées par quelques connaissances embryonnaires, très simples, tirées de l'observation. A la longue, connaissances et règles se séparent de cet ensemble indistinct, indéterminé : les connaissances devien-

nent plus générales, et par suite plus scientifiques; les règles deviennent plus précises, plus techniques, mieux adaptées à leur but. C'est ainsi qu'on est passé de la poésie à la poétique, de l'éloquence à la rhétorique, de l'alchimie à la chimie, de la médecine empirique à la biologie, à la médecine scientifique, et enfin de la politique à la sociologie.

Cette évolution reste toujours inachevée. Les deux disciplines, l'une générale et scientifique, l'autre particulière et pratique, continuent de se développer par leurs moyens propres, tout en se prêtant un mutuel appui : la science dirige l'art, et celui-ci suggère à la science des recherches et des découvertes. Les exemples de ces échanges et de ces actions et réactions réciproques sont fréquents. Il suffira de citer l'astronomie et l'art de la navigation, la mécanique, la physique et la chimie, d'un côté, et les diverses industries, de l'autre ; puis la biologie et la médecine ; la psychologie et la pédagogie; enfin la sociologie et la politique (voir t. Ier, p. 270, 271).

La division du travail qui a séparé la science et l'art, ou plus exactement les sciences et les arts, s'est fait sentir à la fois et dans chaque science et dans chaque art.

Un cerveau humain, sauf des exceptions qui deviendront de plus en plus rares, ne peut plus embrasser une science dans sa totalité. Chacune d'elles s'est divisée en branches, celles-ci en sous-branches, et ainsi de suite. De même un art, une technique particulière, une industrie, ont donné naissance à une foule de techniques ou d'industries spéciales qui nécessitent de vastes installations séparées et distinctes, avec un outillage spécial et un personnel d'ouvriers spéciaux.

Les avantages de cette division du travail, tant au point de vue scientifique qu'au point de vue technique et industriel, sont bien connus et ils sont considérables, parce qu'elle a provoqué les progrès des sciences et augmenté le rendement de chaque industrie.

Mais ses inconvénients ne sont ni moins connus ni moins considérables (1). Depuis longtemps, Auguste Comte a fait remarquer que chaque savant, enfermé dans l'horizon étroit

(1) Nous parlerons plus loin (p. 17, 18 et note) de ces inconvénients au point de vue de la condition de l'ouvrier.

de sa spécialité ou de sa sous-spécialité, perdait de vue les autres sciences et même l'esprit scientifique, qui est avant tout général. Pour porter remède à cette situation, il créa une nouvelle science, la philosophie des sciences ou philosophie positive qui, constituée par les généralités les plus hautes de chaque science particulière, rappelle à chaque savant les rapports de sa spécialité avec les autres sciences et l'empêche de s'isoler et de se perdre (1).

La partie et le tout ; la culture professionnelle considérée comme un cas particulier de la culture générale. — On doit même aller plus loin et dire qu'une culture professionnelle ne vaut que comme cas particulier d'une culture générale.

Il se passe dans le monde des idées ce qui a été maintes fois observé dans le corps individuel et dans le corps social.

Dans l'un, une cellule n'a par elle-même, et en tant qu'individu, que peu d'utilité et de valeur. Ce qui lui donne valeur et utilité, c'est sa place dans un ensemble, les rapports qu'elle soutient avec les autres cellules, ce qu'elle reçoit de l'ensemble et ce qu'elle lui rend, savoir sa fonction, son utilité, son travail. Il y a dans tout ensemble quelque chose qui dépasse les parties, savoir l'union des parties, et cette union est quelque chose de nouveau qui donne à chaque partie, devenue unité d'une somme ou combinaison, une valeur et une utilité nouvelles.

Dans le corps social, l'individu isolé ne peut rien ou presque rien. C'est là une constatation devenue banale aujourd'hui. Il vaut par sa place dans un ensemble, par ses rapports avec d'autres individus, par ce qu'il reçoit de l'ensemble et ce qu'il lui rend en utilité, c'est-à-dire en travail. Toute société est un ensemble qui est autre chose que la somme de ses parties ; elle est leur union, leur combinaison, et cela seul est une nouveauté par rapport aux individus. Ceux-ci, devenus parties d'un ensemble, participent à sa vie tout en la rendant possible et acquièrent ainsi valeur et

(1) Voir notre livre *Essai historique et critique sur la Sociologie chez Auguste Comte*, 1900, Paris, Alcan, p. 89-114 ; 115-150.

utilité. A tel point que la formule moderne du devoir a pu être ainsi exprimée : « Mets-toi en mesure de remplir utilement une tâche déterminée. » (Secrétan. — E. Durkheim.)

Il en est de même dans le monde des idées ou des connaissances. Une idée ou une connaissance isolée, fragmentaire, en la supposant possible, serait inutile. Aurait-elle même un sens, une portée ? Toute connaissance ne vaut que par ses rapports avec d'autres idées et d'autres connaissances. Ce qui lui donne un sens, une valeur, une portée, c'est la place qu'elle occupe dans un ensemble.

Une culture exclusivement professionnelle serait comme une connaissance isolée, fragmentaire. Elle serait comme l'instinct de l'abeille, utile à un but exclusif, inutile et inutilisable en dehors de ce but. Sortez l'abeille de sa ruche, ce n'est qu'une mouche, disait Voltaire. Au contraire, une culture professionnelle considérée comme cas particulier d'une culture générale, acquiert par cela même une très grande valeur : elle peut s'adapter au but précis, déterminé, pour lequel elle a été faite, mais elle peut évoluer, progresser, s'adapter, se perfectionner, grâce précisément aux connaissances générales qui la dirigent.

Si l'industrie humaine avait été purement professionnelle et empirique, elle serait restée stationnaire comme l'industrie animale. Celle-ci est parfaite dans sa sphère, mais elle n'en sort pas. L'industrie humaine fondée sur la science, c'est-à-dire sur la raison et la réflexion, sur les connaissances abstraites et générales, ne s'est pas contentée des résultats acquis, mais elle a toujours aspiré à mieux faire. Et de là est venu le progrès matériel qui a transformé la face du monde (1).

Cette loi de solidarité des connaissances humaines a été mise en lumière pour la première fois par Auguste Comte. Le premier il a réagi contre l'isolement excessif des sciences, Il a montré que chacune d'elles, dans l'échelle des sciences (2), empruntait quelque chose à la science inférieure et apportait quelque chose de nouveau à la science supérieure. Toute

(1) Cours de première année, t. Ier, p. 270.
(2) *Ibid.*, p. 5

découverte, dans le domaine de l'une d'elles, exige le concours de plusieurs autres sciences (1).

De cet ensemble de remarques se dégage donc cette conclusion : une culture professionnelle, rationnellement conduite, s'appuie nécessairement sur une culture générale.

IV. Les traits caractéristiques d'un bon esprit. — Si l'on groupe toutes ces remarques et si on les rapproche de la définition proposée plus haut de l'« esprit », il sera facile de déterminer les traits caractéristiques d'un « bon » esprit. Ce sera, évidemment, celui qui aura été soumis à une éducation générale, servant de fondement permanent et durable à une éducation professionnelle quelconque.

S'il est admis, en effet, que l'esprit est un ensemble de virtualités qui ne demandent qu'à se développer, si, parmi ces virtualités, la raison est vraiment, suivant le mot de Descartes, ce qui nous fait hommes et nous distingue des bêtes, un bon esprit sera tout d'abord celui où l'éducation aura développé l'attribut essentiel de l'humanité : la raison, et par là il faut entendre, avec Descartes, le bon sens ou pouvoir de discerner le vrai d'avec le faux, autrement dit la sagacité, l'attention et la réflexion, la connaissance des idées générales, des principes et des causes, et l'absence de contradiction (voir t. Ier, 24e leçon).

De là dérivent un certain nombre de traits caractéristiques :

1° *Esprit critique.* — Le bon esprit ne se paie pas de mots ; il ne croit que lorsqu'il voit clair ; il évite les préventions, les préjugés, les formules toutes faites ; il ne se laisse ni enchaîner par les dogmes, quels qu'ils soient, ni emporter par la précipitation et la passion. En un mot, c'est un esprit actif, libre, indépendant et « critique » qui sait douter avant d'affirmer ou de nier.

2° *Méthode.* — Il procède avec méthode : il s'avance par degrés du connu à l'inconnu, du certain à l'incertain. Tantôt il analyse ou décompose les difficultés complexes en leurs

(1) Pour le développement de cette idée très importante, consulter notre livre déjà cité : *Essai historique et critique*, etc., p. 123-128 ; voir à l'INDEX : *Hiérarchie des sciences ; Irréductibilité des sciences.*

éléments simples, tantôt il groupe les éléments simples pour revenir, peu à peu, à des difficultés plus complexes.

3° *Progrès.* — Esprit critique et méthodique, le « bon esprit » est, en même temps, ouvert à toutes les nouveautés. C'est un ami et un artisan du progrès. Dégagé des dogmes, des traditions et de toutes les routines, il s'intéresse à toutes choses. Il ne redoute pas les idées nouvelles. Il sait qu'il n'y a rien d'immuable, que tout change et progresse. Les hardiesses de la pensée ne l'effraient pas. Au lieu de les adopter d'enthousiasme, en aveugle et en impulsif, ou de les condamner de parti pris, il réserve provisoirement son opinion : il sait douter, comparer, peser et juger par lui-même. Il ne se décide qu'à bon escient. Sa raison est comme un outil qu'il emploie à tout travail, et il s'en sert différemment suivant le travail et les besoins.

4° *Vérité, tolérance.* — Et de là découlent d'autres habitudes infiniment précieuses pour la paix sociale : ami de la vérité et de la clarté, il les introduit dans ses pensées, ses paroles et ses actes. Pénétré de la complexité et de la relativité de toutes choses, il n'est ni dogmatique intransigeant, ni sectaire étroit : il se contente d'être modeste, « tolérant », ou mieux, « respectueux » des opinions d'autrui (1).

5° *Spécialisation.* — Mais ce n'est pas tout. Le bon esprit n'est pas seulement celui qui est apte à toutes les tâches et se contente de cette aptitude générale. C'est surtout celui qui sait utiliser ses aptitudes générales d'attention, de bon sens et de méthode, ses connaissances générales et théoriques, et les appliquer à une tâche déterminée : métier, profession, technique quelconque.

Toutefois, il ne se laisse pas absorber par le « métier »; il s'en dégage : il accomplit sa tâche spéciale, fragment du travail total, les yeux fixés sur l'ensemble, sur le travail total. Modeste rouage d'une vaste machine, il sait, par la pensée, rester un « homme ».

Car il y a deux sortes de « spécialistes », comme il y a deux sortes d'« universalistes ». Il y a l'universaliste superficiel, celui qui touche à tout, sans rien approfondir, c'est le type

(1) Voir t. Ier, p. 269, 270, *le Probabilisme.*

créé par l'ancienne éducation humaniste ; mais il y a aussi l'universaliste spécialisé qui utilise ses connaissances générales dans une tâche déterminée. De même il y a le spécialiste borné, qui a des œillères. Cet esprit de spécialité est une des formes les plus dangereuses de l'ignorance. Mais il y a aussi le spécialiste préparé, au préalable, par une culture générale et qui rejoint l'universaliste spécialisé. Ils représentent exactement ce qu'on doit appeler un « bon esprit ».

On peut leur appliquer le mot si vrai de Michelet : « Il faut planer sur ce qu'on fait. Il faut savoir bien plus et au-dessus et au-dessous, à côté et de tous côtés, envelopper son objet et s'en rendre maître. »

V. Applications. — Ces considérations générales trouvent leur application dans la condition actuelle des élèves de nos écoles normales, dans celle de nos écoles élémentaires, de nos lycées et collèges, de nos Facultés et même dans la vie courante (1).

1° Les écoles normales. — Les nouveaux programmes du 4 août 1905 astreignent les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses à deux années d'études, qui représentent la culture générale, sanctionnée par l'examen du brevet supérieur. Ils consacrent une troisième année à l'éducation professionnelle, sanctionnée par le certificat de fin d'études normales.

Par l'une, ils se mettent en mesure de devenir de « bons esprits » avant d'en créer ou d'en former. Par l'autre, ils s'essaient à devenir des « instituteurs », tout en restant de bons esprits.

D'une part, ils développent en eux-mêmes les plus nobles attributs de l'humanité : le jugement, la raison, l'esprit critique, le besoin de la méthode, l'amour de la vérité et du progrès. Ils entrent, par leurs lectures, en communion d'idées avec les grands génies de l'humanité et acquièrent ce

(1) Voir ci-après, p. 34, 35, l'indication des lectures à faire sur chacune de ces applications à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur; ces lectures forment, avec la présente leçon, une sorte d'histoire du mouvement pédagogique en France au XIXe siècle et son orientation au début du XXe.

lot de connaissances qui fait partie de son patrimoine intellectuel, moral et esthétique. Ils s'incorporent à elle et deviennent tout d'abord des « hommes » avant d'être des citoyens et des éducateurs.

D'autre part, ils s'initient à la pratique de leur future profession, d'une façon directe, et cela de trois manières : « 1° par les leçons choisies, préparées et exposées en vue de l'école primaire, sous la direction des professeurs de l'école normale ; 2° par l'examen critique des méthodes d'enseignement et des moyens d'éducation, examen qui se fait surtout dans les cours et conférences de pédagogie que dirige le directeur de l'école normale ; 3° par les exercices pratiques de l'école d'application, où les élèves-maîtres, mis en présence des enfants, vont s'exercer graduellement aux difficultés de l'enseignement et de l'éducation. » (Nouveaux programmes, fasc. II, p. 34 et suiv.)

Mais, de même que l'éducation professionnelle s'était faite indirectement, les années précédentes, sous l'influence exercée par des qualités de savoir, de méthode, d'intelligence pédagogique des professeurs et par les bonnes habitudes d'esprit qu'ils avaient su faire acquérir à leurs élèves, de même, en cours de 3e année, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses sont invités à ne jamais perdre de vue une certaine « culture générale libre et désintéressée, capable d'inspirer aux élèves le besoin de continuer à se développer intellectuellement lorsqu'ils auront quitté l'école ». (*Ibid.*, p. 5.)

On leur recommande les lectures littéraires, historiques, morales, « destinées à étendre l'horizon de la pensée (1), à ouvrir l'esprit sur les grandes questions qui intéressent particulièrement le temps actuel ou la vie humaine : histoire de la civilisation, de la colonisation, chefs-d'œuvre de l'esprit humain, principales doctrines morales, etc., etc. ». (*Ibid.*)

On les invite à consacrer cinq heures de classe et quinze heures d'étude par semaine à cette culture générale.

On y ajoute des compléments de mathématiques et de physique appliquées, ainsi que des conférences sur l'histoire

(1) Voir t. II, *Bibliothèque philosophique.*

de l'art avec projection des chefs-d'œuvre de l'architecture, de la sculpture et de la peinture et audition des plus belles pages musicales.

On attache la plus grande importance au travail personnel des élèves. On veut que chaque élève, « prenant de plus en plus conscience de ses goûts naturels, travaille de lui-même, selon son choix ». Il est incité à amasser des matériaux pour l'avenir et à contracter le goût et l'habitude des études personnelles. On le prépare à rester un « bon esprit » tout en devenant un « spécialiste », un « professionnel ».

2° L'instituteur et les institutrices en fonction dans les écoles élémentaires. — Que l'instituteur (ou l'institutrice), en fonction, doive être un « bon esprit » au sens qui a été donné à ces mots, et qu'il ait pour mission essentielle de former de « bons esprits », cela résulte, sans contestation possible, de son rôle, de sa fonction.

Il doit, par une culture générale soigneusement entretenue, rester lui-même un esprit critique, méthodique, ami du progrès, large et tolérant. C'est à ce dessein que répond une des idées essentielles des deux volumes qui précèdent celui-ci. (Voir t. I[er], préface, p. IX, X; t. II, préface, p. VIII, IX, et *Bibliothèque philosophique*, p. 279-286.) En même temps, par une culture professionnelle, sans cesse entretenue et alimentée (t. II, p. 287-291), il est tenu de perfectionner ses procédés techniques, à la lumière simultanée de la théorie et de la pratique.

A ce prix seul, son enseignement préparera les enfants à devenir, eux aussi, et quand le développement progressif de leur esprit le permettra, des esprits critiques, méthodiques, ouverts, tolérants. C'est pour les aider à atteindre ce but que nous avons insisté longuement sur l'éducation du jugement et de la raison (t. I[er], p. 236, 276; t. II, p. 243-247). L'instituteur qui veut former de « bons esprits », s'applique à émanciper les intelligences plus qu'à les meubler. Il habitue l'écolier à penser par lui-même; il éveille sa curiosité et lui donne le besoin de connaître, de chercher en toute occasion les causes et les principes. Il relègue au second plan les procédés mécaniques et donne la prédominance à ceux qui font appel à l'observation et à la réflexion.

Il emploie les méthodes actives qui traitent l'enfant en collaborateur effectif et non en simple auditeur.

Il aiguise les fonctions intellectuelles de l'enfant, et, sans s'astreindre à lui faire apprendre divers apprentissages, il le rend apte à les aborder tous et à réussir dans tous. Car c'est là le propre d'une culture générale conduite avec intelligence que de rendre les écoliers aptes à toutes les cultures professionnelles. La première, nous l'avons dit, développe une aptitude générale à comprendre. La deuxième spécialise cette aptitude dans un sens particulier et pour un but déterminé. Qui ne voit que l'instituteur qui comprend ainsi son rôle travaille par cela même, en vue d'une culture professionnelle ? Sans compter que les programmes ont déjà prévu une place assez importante pour cette culture, sous le nom de travaux manuels (t. II, p. 204 et suiv.).

Qu'adviendrait-il de l'enseignement d'un maître si celui-ci — soit routine, soit paresse — se renfermait dans la pratique professionnelle, sans aucun souci de la culture générale ? L'expérience est là pour en témoigner. Séparée de la culture générale, la technique pédagogique devient étriquée, routinière, aveugle, mécanique, monotone et finalement sans aucun profit pour la culture ou la formation de l'élève. Comme le dit Diesterweg : « En cessant d'apprendre et de se cultiver soi-même, on devient incapable de cultiver les autres. »

Dans la *dictée*, ce sont les textes choisis au hasard, dictés comme par une serinette, épelés par les élèves automatiquement. Profit pour l'esprit, comme étude et compréhension de la langue, comme enrichissement du vocabulaire et des idées ? Nul.

En *calcul*, ce sont les données quelconques, des règles toutes faites, imposées et adoptées sans explication, de vraies ritournelles empiriques. Profit pour la culture de la logique instinctive et du raisonnement, pour la rectitude et le bon sens, pour l'habitude et l'amour de l'exactitude, de la clarté et de la vérité ? Nul.

En *histoire*, ce sont les généalogies fastidieuses, les chronologies mortelles, les plates séries de faits sans lien, sans explication. Profit pour la connaissance des besoins de l'homme, ses mœurs, ses habitudes, pour le respect

que nous devons au passé, l'amour du progrès et de la vérité ? Nul.

En *géographie*, c'est le triomphe des anciennes nomenclatures impitoyables. Profit pour la connaissance des conditions que la nature impose à l'homme et de l'action de l'homme sur la nature, pour la connaissance des besoins économiques des nations et des services qu'elles peuvent se rendre ? Nul.

En *instruction civique*, ce sont les énumérations des rouages de la machine politique et administrative, sans aucune explication sur leurs antécédents historiques et leur raison d'être.

En *morale*, ce sont les mosaïques de maximes sans aucun lien entre elles et avec un principe générateur.

Partout la routine aveugle et impitoyable, partout le savoir livresque stérile et fastidieux, partout des mots et pas d'idées, pas de choses.

Arrêtons ici cette revue, pourtant incomplète, des méfaits d'une culture professionnelle qui se serait séparée peu à peu d'une culture générale directrice et tutélaire. La démonstration paraîtra sans doute suffisante.

Il serait, par contre, facile de montrer qu'une technique pédagogique sans cesse entretenue par une culture générale, toujours présente, sans cesse enrichie, introduit partout, dans l'enseignement de ces matières, la variété, la nouveauté, la vie. Elle est éminemment utile et donne à l'élève le goût de l'observation et de la réflexion, l'habitude de rechercher en toutes choses les causes, le besoin des explications claires. Elle développe sa logique instinctive, donne à son esprit rectitude et bon sens et l'habitue à rattacher les détails à un ensemble, les conséquences à un principe.

En un mot, la culture professionnelle n'atteint son but spécial, à la fois pour le maître et pour l'élève, que soutenue, entretenue et dirigée par une culture générale. C'est à cela qu'il faut tendre si nous voulons que notre enseignement primaire réalise les conditions d'une « instruction nationale » au sens où l'entendait le grand penseur et le grand citoyen qui en a eu l'idée, il y a plus d'un siècle.

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine, dit Condorcet, les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer

leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales, auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature ; et par là établir, entre les citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi : tel doit être le premier but d'une instruction nationale. »

3° Les programmes de l'enseignement secondaire. — On a une tendance assez générale à distinguer l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, en disant que le premier représente la culture professionnelle, et le second la culture générale (1). Rien n'est plus inexact. Le fond de l'enseignement primaire est cette culture générale qui développe dans l'enfant, avant les spécialisations futures, les pouvoirs généraux de l'esprit humain : attention, réflexion, amour et besoin de clarté et de vérité, etc. Ce qui est exact, c'est que l'enseignement primaire a un caractère plus pratique, plus utilitaire, que l'enseignement secondaire.

Ce dernier, toutefois, n'est pas resté sans subir l'influence nécessaire des changements ambiants. Notre époque semble devenir une époque de spécialisation à outrance. Sous la poussée de la concurrence sociale, aussi bien nationale qu'internationale, les considérations utilitaires ont pris le dessus. La culture générale de l'esprit est de plus en plus considérée comme un luxe ; la culture professionnelle apparaît de plus en plus comme une nécessité. (Voir ci-après p. 21.) C'est ainsi que l'évolution progressive des sciences et des arts a eu son contre-coup fatal sur nos conceptions pédagogiques et par suite dans nos programmes scolaires.

L'enseignement secondaire a subi le premier l'influence de cette évolution. Il a eu, lui aussi, sa querelle des anciens

(1) Cf. *Manuel général* (3 février et 17 mars 1906) : « Y a-t-il un esprit primaire ? A propos de l'esprit primaire. » Cf. *l'Echo de la Presse* (15 avril 1906) : « Restons primaires », par G. Compayré. — Cf. *Enseignement et Démocratie*, Paris, Alcan, p. 184, 185, 187 et suiv., une conférence de M. Lanson sur les caractères de l'enseignement secondaire et sa comparaison avec l'enseignement primaire. Ne pas oublier que l'enseignement secondaire a évolué.

et des modernes, il y a près de vingt ans, sous le nom de « la question du latin ». La création d'un enseignement *spécial* en 1865, puis d'un enseignement *moderne* (4 juin 1891), enfin, la récente disparition de toutes ces distinctions (31 mai 1902), avec la création dans les lycées et collèges d'un *premier cycle* achevé à quatorze ans et d'une *section* dite *spéciale* qui n'est autre que l'enseignement primaire supérieur, ont consommé l'évolution. L'enseignement secondaire qui semblait devoir être le refuge de la culture générale, n'a pu s'abstraire des préoccupations du milieu ambiant, et il a dû accueillir dans ses cadres et dans ses programmes une culture plus utilitaire, plus spéciale et plus immédiatement utilisable.

4° L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. — Les Facultés des lettres et des sciences, pour ne parler que de celles-là, sont à la fois des instituts d'éducation générale et d'éducation professionnelle.

Mais cette dernière consiste dans une spécialisation qui aboutit à inventer, à créer. Prenons deux exemples : l'histoire et la morale. Quel est le « secondaire » ou le « primaire » qui pourrait écrire des « manuels » d'histoire ou de morale, si des « spécialistes » n'avaient consacré leur existence à découvrir les textes et documents historiques originaux, à les transcrire, les classer, les publier et les commenter, si d'autres n'avaient pas sondé tous les coins les plus mystérieux du cœur humain, éclairé et contrôlé leurs propres analyses par la lecture et la méditation approfondies de tous les travaux philosophiques sortis du cerveau humain dans tous les pays et à toutes les époques ?

Ne pourrait-on pas comparer l'enseignement supérieur, avec ses persévérantes recherches, originales et désintéressées, à de vastes réservoirs où s'alimentent et l'enseignement secondaire, et l'enseignement primaire ? « Ceux-ci sont des canaux de distribution, ils ne sont pas la source qui produit. Mais plus on porte haut cette source, et plus les eaux ont de force pour s'étendre au loin et pénétrer profondément. » (A. Fallières.)

Que deviendraient l'éducation générale et l'éducation professionnelle, dans l'un et dans l'autre enseigne-

ment, si, d'aventure, ces vastes réservoirs venaient à se tarir (1) ?

5° LA VIE COURANTE. — C'est une constatation du même genre que nous offre la vie courante. Considérons l'agriculteur, l'ouvrier, le patron, le médecin spécialiste. Nous constatons tous les jours que leur culture professionnelle ne vaut, en résultats pratiques et féconds, que par une culture générale qui sert à l'autre de guide, de fil conducteur.

Que de fois n'a-t-on pas remarqué que les pratiques agricoles en apparence les plus modestes, mais les plus utiles, les plus ingénieuses, étaient l'application d'une connaissance théorique, scientifique. Et plus on applique la science à l'agriculture, et plus le rendement de cette dernière augmente. Que serait donc une éducation professionnelle d'un agriculteur sans un rudiment d'éducation générale ? Elle serait une série de recettes empiriques et routinières, sans grande valeur ou résultats pratiques.

Tous les économistes, depuis Ad. Smith, n'ont-ils pas dénoncé les inconvénients, pour l'ouvrier, de la division du travail, tant au point de vue matériel qu'au point de vue moral ? Quel est le remède proposé, sinon, précisément, le retour aux tâches ou aux connaissances d'ensemble ?

On sait en effet qu'aujourd'hui, par suite de la division nécessaire du travail, l'ouvrier est condamné à une tâche spéciale et souvent à une partie de cette spécialité, au maniement d'un outil particulier dans cette spécialité. Il ne voit ni l'ensemble de la profession à laquelle il appartient, ni l'ensemble de l'usine dans laquelle il vit. Devant lui, toujours la même machine, toujours le même outil. C'est la routine monotone où sa pensée risque de sombrer. Pour l'empêcher de sombrer, il faudrait, d'une façon quelconque (voir notamment les conférences de cours d'adultes et d'U. P.), le mettre en me ure d'apercevoir l'ensemble auquel il appartient, à quoi sert la tâche spéciale qu'il accomplit, ce qu'il reçoit du voisin, ce qu'il lui transmet. Son travail y

(1) Nous recommandons, une fois encore, aux élèves-maîtres et maîtresses de faire les lectures indiquées ci-après p. 34, 35 et relatives à l'esprit général, aux rapports réciproques et à l'évolution simultanée es trois ordres d'enseignement.

gagnera en sûreté et en précision, et vous aurez sauvé sa dignité d'homme en préservant sa pensée (1).

Le patron lui-même, qui voudrait aujourd'hui rester cantonné dans le cercle étroit de sa spécialité, ne le peut plus. Il est tributaire, qu'il le veuille ou non, des produits de la terre qui lui sont fournis par les échanges nationaux ou internationaux. Le taux des salaires, la valeur des produits manufacturés dépendent d'une foule de causes naturelles, économiques, politiques et sociales. Le patron est obligé d'en tenir compte. Il sort de sa spécialité, malgré lui. Sa culture professionnelle se complète nécessairement par une culture plus élargie.

Et que dire du médecin spécialiste qui oserait négliger les lois générales de la vie et appliquer un traitement local sans tenir compte de l'état général de l'organisme ? Les mécomptes et les accidents les plus graves lui rappelleraient vite que ses connaisances spéciales ne peuvent être utiles qu'en fonction de connaissances plus générales.

RÉSUMÉ. — En conséquence, dans la vie courante, comme à l'école normale et à tous les degrés de l'enseignement (primaire, secondaire et supérieur), toute culture profes-

(1) Dans son beau livre *la Division du Travail social*, M. E. Durkheim a étudié scientifiquement ce gros et difficile problème. Dans un discours prononcé le 3 décembre 1893, M. Léon Bourgeois l'a traité à la fois en orateur, en philosophe et en poète : « ... Entrez dans une usine dont vous ne connaissez pas particulièrement l'organisation : ne serez-vous pas effrayés de la toute-puissance matérielle et brutale, de cette sorte de chaos qui enveloppe chacun de ces ouvriers ?... Ils sont là comme perdus au milieu du réseau incessamment mobile des courroies de transmission, du bruit des machines, du fracas des sifflets, de tout un mouvement et un vacarme qui semblent écraser l'homme sous la toute-puissance des choses. Voilà le spectacle que tous les jours les ouvriers ont sous les yeux. L'ouvrier est là comme le marin perdu sur son bateau au milieu de l'Océan en fureur; celui-ci peut être sauvé, cependant, et que faut-il pour cela ?... Il faut qu'au-dessus du mouvement désordonné des flots qui l'entourent, il possède et connaisse cette petite chose qui s'appelle une boussole, et qui n'est rien moins que la pensée humaine impassible au milieu des déchaînements de la nature; c'est par elle qu'au-desssus de la crête des vagues qui menacent de l'ensevelir, il apercevra ce qui ne trompe point et pourra lire sa route aux étoiles. Il en est de même pour l'ouvrier : il faut qu'au-dessus de tous les mouvements qui l'entourent, il aperçoive la loi [illegible]

sionnelle est tributaire d'une culture générale appropriée. Et c'est dans cette interdépendance étroite qu'il faut chercher une des principales conditions du progrès dans une nation.

VI. Orientation nouvelle du problème de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle. Évolution de l'idéal pédagogique. — Le problème qui nous occupe s'est transformé récemment sous la pression des besoins sociaux nouvellement éclos.

Il convient du reste de remarquer que chaque époque a eu son idéal pédagogique, et il est naturel qu'aux transformations prochaines de notre organisation sociale corresponde un idéal pédagogique lui-même transformé.

C'est ainsi qu'à une société monarchique convenait un idéal aristocratique : on l'a appelé « humaniste », d'un mot exact, qui précise bien le but entrevu et les moyens adoptés. Le but c'était le développement de tous les attributs de l'*homme :* la raison, le goût des belles choses. Les moyens c'était l'étude des belles-lettres, les « humanités », en un mot la culture générale réservée à une élite restreinte, à la classe dite des « dirigeants ». Il n'était pas question d'éduca-

rale de la production et de la distribution du travail dans son usine ; il faut qu'il comprenne pourquoi et comment se meut cet organisme qui le le domine et l'enveloppe, et que, dans sa petite sphère, dans chaque coin de l'usine où il a son outil particulier, il ait incessamment le sentiment de ce qu'il fait, de ce qu'il va produire dans l'ensemble, le sentiment de ce qu'il a reçu du voisin et ce qu'il va lui transmettre ; en un mot, la perception nette et constante du rôle qu'il joue, de la part qu'il prend à l'œuvre commune. Il faut que son esprit anime son travail, il faut qu'il soit l'ingénieur de sa propre tâche, qu'il applique et qu'il réalise dans sa spécialité le plan d'ensemble. Et pour lui se vérifiera le mot célèbre de Pascal : il sera bien « le roseau le plus faible de la « nature », mais il se sentira supérieur à elle parce qu'il sera « le roseau « pensant »... L'industrie ne progressera qu'autant que tous ceux qui y travaillent comprendront pourquoi ils exécutent le travail dont ils sont chargés et comment ils peuvent le mieux faire... Celui-là ne travaillera véritablement bien, dans le sens élevé du mot, que s'il travaille intelligemment ; il ne travaillera avec la supériorité nécessaire au bon travail, au travail bien fait, que s'il a vu l'ensemble des règles qui dominent son métier et sa profession, et que s'il a fait un peu — je risque le mot — la philosophie de son métier. » (*L'Education de la démocratie française*, p. 251, 252 ; voir 249.)

tion professionnelle. Cette dernière était réservée, sous le nom d'apprentissage, au peuple, privé systématiquement et par nécessité, de culture générale.

A la société républicaine, qui se réclame des principes de 89, devait convenir un idéal « civique ». C'est encore celui de notre époque. On a voulu former le « citoyen », le futur électeur. De là une culture générale distribuée à tous les enfants de la nation, sous le nom d'instruction gratuite, obligatoire et laïque. De là l'esprit critique et laïque, les méthodes positives et rationnelles, l'instruction civique fondée sur l'égalité des droits et la liberté, bref une éducation du suffrage universel. A côté de cette culture générale, l'éducation professionnelle prend place dans les programmes de l'enseignement primaire. Des écoles professionnelles spéciales sont ouvertes. Enfin un enseignement professionnel proprement dit est donné dans les écoles primaires supérieures, dans les sections dites « professionnelles ». Notre enseignement primaire forme ainsi à la fois l'« homme » et le « citoyen », et en même temps prépare le « producteur ».

Toutefois d'aucuns pensent que le « producteur » est encore trop sacrifié à l'« homme » et au « citoyen ». Ils réclament une extension encore plus grande de l'éducation professionnelle et, par suite, une réduction correspondante de l'éducation générale.

Ils se fondent sur les besoins latents, et de plus en plus sentis, d'une réorganisation sociale déjà commencée.

Il est certain que nous sommes à la veille de grandes et profondes transformations. Il serait puéril de fermer les yeux à l'évidence. « La Révolution française a déchaîné dans l'homme toutes les audaces de la conscience et toutes les ambitions de la pensée. Cela n'a pas suffi. La Révolution de 1848 a doté l'homme du suffrage universel, elle a relevé le travailleur courbé sur sa tâche et elle a fait du plus humble l'égal politique du plus puissant. Cela n'a pas suffi. La troisième République a appelé autour d'elle les enfants des paysans, les enfants des ouvriers, et dans ces cerveaux obscurs, dans ces consciences enténébrées, elle a versé peu à peu le germe révolutionnaire de l'instruction. » (Viviani, 8 novembre 1906.)

Le suffrage universel a introduit la masse des travailleurs

dans les zones éclairées de la conscience sociale. L'instruction gratuite et obligatoire leur a fait prendre conscience de leurs aspirations obscures et confuses. L'instruction laïque les a libérés de la servitude des dogmes, et c'est ici-bas qu'ils veulent réaliser la justice et le bonheur. Sous la poussée de ces besoins de plus en plus énergiques, presque toutes les lois votées depuis quelque temps sont des lois « ouvrières » et « sociales ». Le pouvoir législatif semble de plus en plus se spécialiser — tant la tâche est ardue et immense — dans ce genre de lois qui préparent une lente réorganisation de l'ancien système social.

Ce sont les besoins matériels qui sont les plus urgents, les plus sentis, les plus cuisants. On veut augmenter la somme des richesses, pour que tous en aient leur part. « La propriété est le bien suprême de l'homme. Elle assure à la personnalité humaine un libre développement. Elle résume sous une forme concrète la quiétude de l'esprit, le repos du corps, toutes les distractions, tous les plaisirs, tous les bonheurs. » (*Id.*)

On demande donc à l'école de former désormais des « producteurs »; tel serait le nouvel idéal pédagogique qui se lève à l'horizon. On veut des producteurs, et on réclame, pour l'éducation professionnelle, une place prépondérante, dût-on réduire quelque peu celle de la culture générale.

On reproche à cette dernière d'inspirer le dégoût et parfois le dédain des professions manuelles. On reproche à l'instituteur de rougir d'un père ouvrier ou laboureur. On lui reproche de détourner l'enfant du travail manuel, et de faire le vide dans les champs et à l'atelier. « A dix-sept ans, en possession du brevet élémentaire ou du certificat d'études primaires supérieures, on ne témoigne aucun empressement à revêtir la blouse du manuel, on hésite à se compromettre dans l'intimité de quelques compagnons à peine lettrés, on craint de déchoir en participant aux besognes qui noircissent les mains et la figure. Déjà habitué à la paresse physique, déjà orgueilleux de ses titres, de son « brevet », on se laisse séduire par l'attrait de nouveaux parchemins, on se laisse tenter par l'aisance trompeuse des situations administratives ; l'envie de paraître, plus que le souci de sa propre sécurité, vous entraîne peu à peu dans l'arène des

places mises au concours, et l'on glisse ainsi au fonctionnarisme, on va grossir, sans bien s'en rendre compte, cette armée de bureaucrates et de gratte-papier, dernier refuge des gens instruits en quête de situation, quelquefois même dernier espoir des paresseux... » (Morel, Rapport au Conseil municipal de Paris, 1906.) Et l'on demande une refonte complète des programmes de 1882 et l'établissement de programmes nouveaux « en harmonie avec les besoins du prolétariat ».

Tel serait le nouvel idéal pédagogique que l'on pourrait appeler « utilitaire » ou « économique ». Telle serait l'orientation actuelle du problème des rapports de la culture générale et de l'éducation professionnelle, avec prédominance marquée de cette dernière.

VII. Appréciation. — Le problème ainsi posé, tel qu'il apparaît à l'heure actuelle, mérite de retenir l'attention, surtout celle des futurs éducateurs. Voici quelques éléments d'appréciation qui leur sont proposés afin de les empêcher de s'égarer.

Il y a quelque chose de fondé dans les critiques dirigées contre l'idéal « humaniste » et « civique ». — Il est certain que l'école et surtout le collège ont principalement visé à former des « hommes » et des « citoyens ». Trop souvent les élèves et les familles n'ont pas compris que la culture générale était destinée à préparer l'écolier à s'adapter à n'importe quelle tâche future et à y réussir. Et les programmes eux-mêmes, trop vastes, peu pratiques, ont entretenu et aggravé cette erreur. Le travail manuel a été dédaigné, souvent méprisé. L'usine et les champs ont été quelque peu désertés. Et le mal du fonctionnarisme n'a fait qu'empirer.

Comment y faire droit. — Mais ce n'est pas une raison pour condamner ce qui a été fait jusqu'ici et y renoncer. Nous avons déjà dit que l'école suit un programme précis de travaux manuels (arrêté du 17 juillet 1882) ; nous avons montré son influence éducative, à la fois intellectuelle et morale, sociale et patriotique (t. II, p. 206-209). Nous

avons signalé son introduction prochaine dans les lycées et collèges. (*Ibid.*, 210, 211.)

Nous avons dit aussi la place prépondérante occupée par l'éducation professionnelle dans des écoles spéciales.

Il restera à lutter contre un préjugé tenace : on croit encore trop que le travail manuel est le fait d'une condition inférieure. On croit que travailler à l'usine ou aux champs, c'est déroger. On le croit surtout depuis que l'instruction s'est répandue. Il n'est pas d'erreur plus sotte ni plus dangereuse. Il faut, au contraire, que nos élèves sachent que plus nous irons et plus l'instruction sera nécessaire pour remplir n'importe quelle tâche, agricole, industrielle ou autre. Un homme instruit peut rester un « manuel » sans se déshonorer ou sans devenir, par cela même, un déclassé, un malheureux. La culture générale ne doit pas détourner de l'éducation professionnelle, elle doit y préparer, y conduire, et peu après, la diriger, la perfectionner.

Pour que l'idéal « utilitaire » et « économique » entrevu récemment soit vraiment acceptable, il faut qu'il devienne « démocratique » ; il s'ajoutera à l'idéal « humaniste » et « civique » pour contribuer à faire de nos élèves des hommes « complets », à la fois hommes, citoyens et producteurs, tels qu'il en faudra à la cité future, en voie de formation.

EVITONS LES EXCÈS OPPOSÉS. — C'est assez dire que si l'école doit préparer et former des producteurs, elle ne doit pas négliger de former des hommes et des citoyens. Nous avons assez insisté sur la nécessité d'unir la culture générale et l'éducation professionnelle pour qu'il soit inutile de redire ici que nous ne comprendrions pas une culture professionnelle sans une culture générale. Nos écoles doivent rester ce qu'elles sont et ne pas devenir des ateliers, des écoles d'apprentis ou de simples écoles de commerce et d'industrie. La culture générale, telle que nous l'avons définie ci-dessus, doit rester la partie essentielle de tous nos programmes scolaires, surtout dans l'enseignement primaire. C'est précisément parce que l'enfant du peuple est destiné, par sa condition et les exigences du milieu, à devenir, de très bonne heure, un apprenti et un ouvrier, c'est-à-dire un « producteur » au sens étroit du mot, qu'il faut veiller à lui distribuer

cette instruction « primaire » qui est la base, le fondement de toute culture générale. Destiné à devenir un producteur, il faut qu'il soit aussi un homme et un citoyen, ou tout au moins préparé à le devenir. « Nous ne demandons pas que l'école primaire devienne une école professionnelle ; nous croyons qu'on n'en doit sortir ni serrurier ni vigneron, c'est l'affaire des écoles ou des ateliers d'apprentissage qui doivent former des artisans, tandis que l'école, accomplissant une œuvre bien plus générale, forme des hommes et des citoyens. » (Paul Bert, 1881.)

Dix-huit ans auparavant (2 oct. 1863), V. Duruy écrivait aux recteurs : « L'administration de l'instruction nationale n'est pas celle des travaux publics. Elle ne fait pas des mécaniciens, des mineurs, des contremaîtres ; mais puisque l'industrie, le commerce et l'agriculture exigent chaque jour plus d'intelligence et de savoir, l'Université a son rôle dans cette éducation de l'esprit qui doit précéder celle de la main. Si elle n'enseigne pas une profession déterminée, elle préparera à toutes les professions. »

Sur ce point, la doctrine de l'Université n'a jamais varié. Il a toujours été entendu que l'enseignement *primaire* serait le *premier degré* de la culture complète et déjà un commencement d'éducation générale. « Dans une démocratie, écrit H. Marion, où il n'y a point de classes fermées, où tous peuvent aspirer à tout, où il n'est pas seulement possible à chacun de s'élever par son mérite, mais où il est de l'intérêt public de mettre en pleine valeur toutes les forces vives du pays, l'enseignement populaire... manquerait en partie à ses fins, si, sous prétexte de mieux convenir aux enfants qui n'en recevront jamais d'autre, il était constitué de façon à ne donner à personne ni le goût ni le moyen de s'élever à une plus haute culture... » L'enseignement primaire est simple et pratique, mais en même temps large et élevé : « ... rien d'étroit, rien de professionnel : l'école n'est pas l'atelier, l'instruction n'est pas l'apprentissage. Même les travaux manuels sont enseignés non comme préparation prochaine aux métiers, mais pour leur valeur éducative, comme donnant le goût et le respect du travail et l'habileté générale de la main. Les leçons de choses sont préconisées moins pour le savoir qu'on en

garde que pour l'habitude qu'elles donnent, et qui sert en tout, de voir et d'observer par soi-même, de ne juger que sur pièces, de ne se prononcer qu'à bon escient. Ce n'est pas une matière d'enseignement, c'est une méthode, la forme la plus concrète et la plus simple de la méthode active et intuitive recommandée pour tous les enseignements... » (*Musée pédagogique*, 2e série, fasc. I, 1889, p. 27, 28.)

VIII. Utilité de la culture générale pour le producteur et toute société démocratique. — L'ouvrier, précisément parce qu'il vit dans une tâche spécialisée et monotone, a besoin, plus que tout autre, d'une culture générale. Et cela, non seulement pour mieux accomplir sa tâche spéciale, et vivre, dans ses heures de loisir, de la vie de l'homme et goûter aux bienfaits de la civilisation (1). Il en a besoin aussi pour comprendre les problèmes contemporains si compliqués, si difficiles et dont il est le sujet, souvent l'enjeu. Il faut qu'il voie clair dans ses idées et dans celles de ceux qui lui promettent le paradis sur terre. Il en aura besoin pour éviter de se laisser prendre aux séductions du « surnaturel économique », peut-être plus décevantes que celles du « surnaturel théologique » (t. Ier, p. 275).

Mais la société elle-même ne pourra être utilement transformée que si les producteurs qui la composent sont en même temps des hommes et des citoyens, c'est-à-dire des esprits façonnés par une culture générale : réfléchis, attentifs, critiques, larges, tolérants, amis de l'ordre et du progrès, de la liberté et de la fraternité.

Ceux qui ont eu, à un moment donné, la charge du pouvoir, tiennent tous à peu près le même langage : « Nous opposerons aux entreprises violentes les barrières de la loi... Nous tâcherons qu'à la hardiesse des idées corresponde la prudence d'exécution. » (Déclaration ministérielle, 5 nov. 1906.)

Comme on l'a dit, plus récemment encore, « au fur et à mesure que la puissance du nombre pénètre du domaine politique dans le domaine économique, au fur et à mesure

(1) Voir ci-dessus p. 17, 18 et note.

que l'individu, le travailleur, voit accroître ses droits, — donc sa puissance, — il est fatal et nécessaire que ses responsabilités grandissent, et avec elles sa valeur intellectuelle et morale. Or, c'est un autre fait qu'il faut bien constater que le pouvoir des antiques disciplines décroît. Il faut donc que l'individu trouve en lui-même, dans son éducation, la force de résistance que lui apporte de moins en moins la contrainte extérieure. Plus il est libre, plus il doit être fort et capable de résister aux tentations de toutes sortes... » (Millerand, Congrès de Nice, avril 1907.)

Le peuple, devenu souverain par le suffrage universel, ne peut pas rester à la fois souverain et misérable, misérable par l'ignorance et le manque de bien-être. C'est l'instruction et l'éducation qui atténueront et bientôt, espérons-le, feront disparaître ces deux misères. On connaît la spirituelle boutade de Jean Macé : « Allons, Jacques Bonhomme, mon ami, puisque tu te dis roi et que tu veux la République, haut la tête et la poitrine en avant ! Apprends ton métier de roi et de républicain, c'est le même. Un peuple républicain est un peuple roi. »

Mais Jacques Bonhomme ne sera digne d'être roi que lorsqu'il comprendra ses devoirs et ses nouvelles responsabilités.

« Il faut que les travailleurs se rappellent que s'ils ont des droits éclatants, ils ont aussi des devoirs sévères, que la libération économique, comme la libération intellectuelle, ne peut pas venir d'une catastrophe, mais viendra seulement de la volonté des hommes et de l'action des choses ; que les travailleurs n'ont pas déraciné en eux la croyance au surnaturel religieux pour y substituer la croyance au surnaturel économique ; qu'ils doivent haïr, haïr parce qu'elles sont nuisibles à leurs destinées, et la déclamation qui est la parodie de l'action, et la violence qui est la caricature de la force. » (Viviani, 8 nov. 1906.)

Paroles profondes et justes qui resteraient lettre morte et seraient irréalisables si elles s'adressaient à des masses laborieuses encore dépourvues de culture générale. C'est la culture générale seule qui, en donnant à l'ouvrier l'amour du vrai, la curiosité désintéressée, le sentiment des lois naturelles, pourra effectuer sa libération économique. C'est

elle qui fera passer — qu'on nous permette cette comparaison — ses aspirations encore confuses et tumultueuses, des viscères du corps social dans les méninges, des régions de l'instinct dans celles de la raison.

Et cette remarque ne vise pas seulement l'ouvrier, elle s'applique aussi au patron, au médecin, à l'avoué, au « bourgeois » : « ... Ce qui importe... c'est que l'industriel, en même temps qu'industriel,... soit un homme de principes aussi généreux et larges que possible ; un homme assez habitué à la réflexion pour ne pas s'effrayer de certaines idées, pour ne pas s'enfermer en certains calculs étroits ; un homme, si l'on veut, qui sache qu'il y a une question sociale, quelles en sont les complexités, mais aussi les données logiques et nécessaires. Et qui niera que l'étude utilitaire et exclusive de la médecine ou du droit ne puisse produire la plus déplaisante, la plus redoutable et, hélas ! la plus fréquente des espèces sociales : le praticien sans idée et sans âme, le formaliste étroit, retors et stupide ? Or, n'est-ce pas le médecin, l'avoué, le bourgeois qui, dans leur petite ville ou leur canton, font plus ou moins l'opinion publique, et la font à leur image ? Et n'est-ce pas à ce danger que doit à l'avance faire contrepoids l'enseignement secondaire, la culture essentiellement sociale, c'est-à-dire abstraite et désintéressée ? (D. Parodi, « La question de l'enseignement secondaire. » *Revue de métaphysique et de morale*, t. VI, 1898, p. 663.)

JULES FERRY. — LES PROGRAMMES. — LES ÉCOLES TECHNIQUES. — Qui, mieux que Jules Ferry, a compris et exprimé cette idée ? « C'est par la grande culture intellectuelle que les démocraties puissantes (1), celles qui visent à un long avenir, s'affirment, s'élèvent et acquièrent leur place au soleil... Quiconque augmente le champ de nos découvertes, quiconque réalise un progrès scientifique et littéraire, quiconque groupe dans une direction scientifique les esprits et les volontés, celui-là, qu'il le veuille ou ne le veuille pas, qu'il le sache ou ne le sache pas, il tra-

(1) Voir dans la 10ᵉ leçon l'indication des autres besoins supérieurs d'une démocratie vraiment digne de ce nom.

vaille à l'éducation de la démocratie, il nous appartient, il est à nous. »

De là dérivent les programmes de l'enseignement primaire, aptes à satisfaire à la fois les besoins de la culture générale et la nécessité d'une éducation professionnelle. Voici ce que dit l'instruction officielle (1) : « Quelle population scolaire reçoivent nos écoles primaires? Ce ne sont pas des jeunes gens destinés aux carrières libérales, disposant d'un temps indéfini et venant nous demander une haute culture intellectuelle ; ce sont des enfants des classes laborieuses qui auront besoin de bonne heure de se suffire par le travail et, le plus souvent, par le travail manuel. Ils n'aspirent pas à faire des études classiques. Leur ambition, leur destinée probable, c'est de remplir un de ces nombreux emplois d'ordre moyen que l'agriculture, le commerce, l'industrie, offrent aux travailleurs, avec la perspective d'une position de plus en plus aisée, mais toujours modeste. — S'il en est ainsi, l'école primaire *supérieure* ne peut qu'orienter ses élèves, du premier jour au dernier, vers les nécessités de la vie pratique qui les attend, elle ne détournera pas un instant leur esprit de la poursuite d'une profession ; elle se gardera de leur donner des goûts, des habitudes ou des idées qui les éloigneraient du genre de travail auquel ils sont presque tous destinés ; elle cherchera à leur faire aimer et honorer leur carrière plutôt qu'à les faire rêver au moyen d'en sortir. — C'est par là que l'enseignement primaire supérieur se distingue nettement de l'enseignement secondaire (2) ; il se connaît du premier coup à son caractère franchement pratique et utilitaire : en ce sens général, il est professionnel. Mais il n'en reste pas moins un enseignement véritable, il ne se confond pas avec l'apprentissage. C'est une école, ce n'est pas un atelier. Nous y continuerons l'œuvre d'éducation commencée à l'école primaire (3). Même pour

(1) A rapprocher de ce qui a été dit ci-dessus, p. 12 et s.; 20 et s.; 24.

(2) Beaucoup moins depuis la réorganisasion du 31 mai 1902, voir ci-dessus, p. 16, la création de la section spéciale. Voir également p. 34, *Conférences et Education professionnelle*, sujet n° 1, l'indication des lectures à faire sur la comparaison des trois ordres d'enseignement.

(3) Relire la page de H. Marion citée ci-dessus, p. 24, et celle qui fait suite (p. 28-30) dans le fascicule cité.

l'ouvrier ce n'est pas un luxe déplacé que cette culture de l'esprit qui forme le jugement, le cœur, la volonté, le caractère, c'est-à-dire les forces dont, plus que personne, il aura besoin dans le combat de l'existence... Qu'il s'agisse de morale ou d'histoire, de géographie ou de droit usuel, de littérature ou de sciences, on n'a pas visé à faire le plus beau plan d'études possible, mais bien le plus utile pour une classe déterminée de jeunes gens, ceux qu'attend une carrière professionnelle, bureau ou atelier, ferme ou magasin. »

On comprend sans peine l'émotion qui s'est emparée de ceux qui ont la responsabilité des écoles primaires supérieures quand ils ont constaté une tendance marquée à l'absorption de ces écoles dans des « écoles techniques » relevant du ministère du Commerce.

Cette absorption, si elle se généralisait un jour, serait une lourde faute et compromettrait à la fois et la culture générale et la culture professionnelle.

En fait, les écoles primaires supérieures donnent elles-mêmes la culture professionnelle. Inversement, on sent, dans les écoles techniques, la nécessité d'une culture générale.

« Sans cesser d'être lui-même, l'enseignement professionnel peut et doit faire à la culture générale la large part, faute de laquelle il serait impuissant même à produire de bons spécialistes. En même temps que l'artisan d'une tâche, l'enseignement technique doit viser à former l'homme. Les élèves ne seront excellents dans leur profession, quelle qu'elle soit, qu'à la condition de dominer leur œuvre au lieu qu'ils en soient dominés. Ses maîtres n'oublieront pas que la valeur de l'individu se mesure à sa capacité d'idées générales, et que l'important n'est pas qu'il devienne quelque chose, mais qu'il soit quelqu'un. Il n'est pas de besogne, si humble semble-t-elle, que ne rehaussent et n'ennoblissent la compréhension de la beauté de l'effort, la vue de sa liaison avec l'ensemble du travail humain, l'idée de la solidarité humaine. » (Millerand, « l'Enseignement technique ou professionnel », dans *Enseignement et Démocratie*, p. 178.)

Le problème pourrait paraître insoluble. Il n'en est rien. Voici une solution proposée tout récemment et qui mérite qu'on s'y arrête : « Le pays a besoin d'ouvriers instruits

et bien préparés. L'usine ne peut plus les former. Il importe donc de créer des écoles qui reproduisent le plus exactement possible, par l'installation des ateliers, par le fonctionnement des machines, par le dressage des instructeurs, le milieu qu'habiteront, où vivront les futurs ouvriers. Ils y apprendront la technique du métier; ils y seront initiés par des soins spéciaux à connaître leur outil, la raison d'être de tous ses organes. Ils différeront de l'ouvrier en ce seul point qu'une partie de la journée, la moitié si l'on veut, sera occupée par le souci de leur culture théorique, intellectuelle et morale, qu'ils suivront les leçons de maîtres compétents et éprouvés, sur les matières diverses et variables qui intéressent leur perfectionnement d'hommes et de techniciens. La première besogne incombera à des instructeurs ou à des maîtres ouvriers ; la seconde à des professeurs ; les premiers seront fournis, si l'on veut, par le ministère du Commerce, les seconds par l'Instruction publique. Cette instruction en partie double sera donnée, soit dans le même établissement, soit dans des locaux différents. » (Gasquet, *Revue pédagogique*, 15 décembre 1906, p. 542. — Cf. *Bulletin de l'Enseignement primaire supérieur*, janvier 1907, p. 92 et 95.)

IX. Rôle de l'instituteur. — A l'instituteur est dévolue la mission, grave et délicate entre toutes, de distribuer aux enfants du peuple, c'est-à-dire du plus grand nombre (1), l'instruction « primaire » ; de leur donner cette culture générale, ou mieux ce minimum de culture « humaine » sans laquelle la culture professionnelle s'atrophierait dans une tâche mécanique et inconsciente, sans laquelle les transformations sociales dévieraient dans le désordre et les soubresauts de la colère et de la haine (2).

(1) En 1904 nous avions 82 000 écoles primaires publiques, fréquentées par 4 millions et demi d'élèves et dirigées par 105 000 maîtres. Ces chiffres ont considérablement augmenté depuis, par suite des laïcisations. En 1906, les écoles ont dépassé 90 000 et les maîtres ont atteint 120 000.

(2) Nous reprendrons cette idée dans la *Conclusion générale* de ce volume, p. 338.

A l'instituteur, de façonner dans l'enfant, l'homme, le citoyen, et de préparer le producteur, l'agent de la production économique.

Il s'appliquera à former, à la fois, de « bons esprits » : critiques, méthodiques, ouverts au progrès, larges, tolérants ; de « bons citoyens » épris de liberté, de vérité, de franchise et de solidarité ; enfin de « bons producteurs » utiles à leur famille et à la production nationale ; des ouvriers réfléchis, capables de comprendre le mouvement social contemporain et de favoriser son évolution pacifique.

Il vivra dans les réalités pratiques et non dans les rêves nuageux qui pourraient le tenter ou le séduire. Il dira aux enfants d'aimer l'usine ou la terre. Il parlera avec respect des travailleurs qui ont fait la patrie plus habitable, plus riche, plus féconde. Il leur dira que plus le paysan sait et mieux il cultive ; plus l'ouvrier sait, et mieux il travaille, mieux il vit, plus il comprend sa tâche, plus il l'aime et s'y trouve heureux.

Il s'occupera avec ténacité d'assurer une bonne fréquentation scolaire, afin de faire disparaître ces anachronismes humiliants : les illettrés ! Des illettrés au xxe siècle, après le siècle des Auguste Comte, des Pasteur et des Berthelot !

Il considérera la post-école comme aussi indispensable que l'école, et il s'y adonnera corps et âme — encouragé, récompensé par les pouvoirs publics — en y distribuant ce minimum de culture générale, de connaissances « primaires », sans lesquelles l'ouvrier ne serait qu'une machine inconsciente, un rouage anonyme ; sans laquelle il ne serait pas un « homme ».

En un mot, l'école doit façonner l'individu en fonction du milieu, à la fois pour l'adapter aux besoins universels et permanents de la vie humaine, et aux besoins plus particuliers de la vie économique contemporaine.

Elle travaillera ainsi pour la démocratie et en même temps pour l'humanité, pour la cause universelle, internationale, de la civilisation humaine. Par une culture générale rationnellement et extensivement distribuée depuis l'école primaire jusqu'aux Facultés, une démocratie, à la fois positive et idéaliste, est tenue de faire naître et d'entretenir les besoins supérieurs de l'esprit, qui survivront à tous les

changements futurs, le goût des bonnes et belles choses, les satisfactions délicates du goût.

C'est par ce moyen seulement qu'elle se maintiendra au niveau de la civilisation, contribuera à l'élever et à travailler au Progrès, — ce qui est dans son essence même.

Résumé.

I. — L'instruction consiste à munir l'esprit de connaissances. L'éducation consiste à l'élever, à le former : « Générale » elle développe les pouvoirs généraux qui constituent l'esprit humain et qui font qu'un homme est homme ; « professionnelle », elle spécialise ces pouvoirs dans une tâche déterminée. La première est désintéressée ; la seconde utilitaire.

II. — Chacune d'elles a ses avantages et inconvénients respectifs.

III. — Il faut les unir et compenser les inconvénients de l'une par les avantages de l'autre. Il en est de leurs rapports comme des rapports de la science et de l'art. On peut dire aussi que la culture professionnelle est comme un cas particulier de la culture générale : leurs rapports seraient ceux de la partie au tout. Et de là viennent les progrès accomplis par la culture professionnelle et l'industrie humaine.

IV. — Par suite, un « bon esprit » sera celui qui aura été formé par les deux cultures. L'une développe en lui la raison (esprit critique, méthode, progrès, vérité, tolérance) ; l'autre en fait un « universaliste spécialisé ».

V. — Ces considérations générales trouvent leur application dans la condition actuelle des élèves de nos écoles normales, dans celle de nos écoles élémentaires, de nos lycées et collèges, de nos Facultés, et même dans la vie courante. Partout la culture professionnelle est tributaire d'une culture générale appropriée.

VI. — Toutefois, en vertu de certains besoins sociaux, assez récents, il y aurait aujourd'hui une tendance marquée à augmenter la part de la culture professionnelle et à diminuer celle de la culture générale.

VII. — Il y a une certaine part de vérité dans les critiques dirigées contre les abus de la culture générale (idéal humaniste et civique). On devra en tenir compte, mais sans tomber dans

les excès opposés : les écoles doivent rester des écoles, sans devenir des ateliers.

VIII. — La culture générale est d'une utilité primordiale pour le producteur et pour toute société démocratique. C'est par la grande culture intellectuelle que les démocraties conservent leur place au soleil. De là, nos programmes primaires aptes à satisfaire les besoins des deux cultures. De là, la nécessité de ne pas laisser certaines de nos écoles, les écoles primaires supérieures, par exemple, s'absorber dans les « écoles techniques » à culture exclusivement professionnelle.

IX. — A l'instituteur, éducateur du peuple, est dévolue la mission de donner la culture générale, ce minimum de culture humaine, sans laquelle la culture professionnelle s'atrophierait dans une tâche mécanique et inconsciente. Il s'appliquera à former de bons esprits, de bons citoyens, de bons producteurs. Il adaptera l'enfant aux besoins universels et permanents de la vie humaine et aux besoins plus particuliers de la vie économique et contemporaine.

Sujets à traiter.

N. B. — Comme il a été dit dans la Préface, *in fine*, les sujets proposés se rapporteront soit à l'éducation professionnelle, soit à la conférence pédagogique, soit au mémoire écrit que devront préparer les élèves de 3e année ; soit, parfois, aux trois genres d'études simultanément. Ces différentes destinations seront indiquées au début de chaque groupe de sujets. Il est essentiel de remarquer que les différents sujets proposés dans les tomes I et II devront être utilisés ici, car le sujet du Mémoire écrit peut être pris indifféremment dans le programme de 1re, 2e et 3e année.

Mémoires et Conférences.

1. — Définition, caractères, but et utilité de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle.

2. — Comparer l'éducation générale et l'éducation professionnelle de l'esprit. Faut-il les séparer ou les unir?

3. — En quel sens peut-on dire que l'éducation professionnelle est un cas particulier d'une éducation générale ? Appliquer ce mot à l'instituteur, au cultivateur, à l'ouvrier, au patron, au médecin.

4. — Qu'appelle-t-on « bon esprit » ? Quels sont les traits caractéristiques d'un bon esprit ? Applications à l'éducation des instituteurs et à celle de nos écoliers considérés comme futurs citoyens et futurs agents de la vie économique.

5. — En quoi les nouveaux programmes du 4 août 1905 ont-ils tenu compte de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle des élèves-maîtres et maîtresses

6. — Nécessité de la haute culture scientifique, désintéressée et spécialisée dans la découverte.

7. — L'idéal pédagogique à travers les différentes phases de notre histoire nationale.

8. — Dans une société démocratique y a-t-il antinomie entre les besoins supérieurs de l'esprit (haute culture scientifique, artistique et littéraire) et les besoins de la vie matérielle et économique ?

9. — En quoi la culture générale primaire, largement répandue, pourra-t-elle aider au progrès social canalisé dans les voies pacifiques ? Evolution et non Révolution.

10. — Que faut-il aux enfants du peuple : des écoles ou des ateliers ?

11. — L'on a reproché souvent, depuis quelques années, à l'école primaire, de ne pas préparer l'enfant à la vie, et particulièrement à sa vie professionnelle. Quelles raisons a-t-on fait valoir ? Dites ce que vous pensez de ces critiques, et comment il serait possible d'en tenir compte. (Académie de Poitiers, 1907.)

12. — Montrer par l'examen de notre état social actuel, et particulièrement de l'état de nos populations rurales, qu'il est nécessaire que l'école primaire fasse non seulement l'éducation de l'enfant, mais par l'enfant celle de la famille. Indiquer par des exemples précis comment elle devra procéder pour atteindre son but. (*Ibid.*)

13. — « Le véritable éducateur est celui qui élève non pour l'école, mais pour la vie. » Commenter cette réflexion et montrer comment agit dans sa classe le maître qui s'en inspire. (*Ibid.*)

N. B. — Pour traiter ces trois sujets, cf. les différents passages de cette leçon et de l'ouvrage lui-même où il est question de la vie sociale contemporaine, plus spécialement la *Conclusion générale* du présent volume. — Ajoutez : F. Gache, *Collégiens et Familles*, Toulouse, Edouard Privat; P. Crouzet, *Maîtres et Parents*, Paris, A. Colin; du même, *Difficultés de la coopération entre l'école et la famille* (*Revue pédagogique*, 15 juin 1906); V. Bouillot, *la Coopération de la famille et du lycée*, Paris, F. Juven.

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Faire les lectures suivantes : Léon Bourgeois, *l'Education de la démocratie*, Paris, Cornély. (Les Universités : la science et la démocratie. Le jeune Français de l'avenir. Ayez un idéal. L'enseignement est un devoir de l'Etat républicain. La réforme des méthodes pédagogiques. L'œuvre de l'éducation civique et sociale. L'enseignement professionnel.) — *Enseignement et Démocratie*, leçons professées à l'école des Hautes Etudes sociales, Paris, Alcan. — Lire notamment :

Les divers types d'enseignement et leurs rapports (A. Croiset).
L'école primaire française (E. Devinat).
L'enseignement primaire supérieur (J. Boitel).
L'enseignement technique ou professionnel (A. Millerand).

L'enseignement secondaire (G. Lanson).
L'enseignement supérieur (Ch. Seignobos).
Conclusion (A. Croiset).

— Ministère de l'Instruction publique, 1900 : *L'Inspection de l'enseignement primaire*. — *L'Inspection académique* (mémoires, rapports, etc., utiles pour l'instruction technique et professionnelle du futur instituteur).

— *Pour les Instituteurs*, conférences d'Auteuil, 1906, Paris, Delagrave ; lire tout le livre et plus particulièrement, pour la présente leçon, la conférence Croiset : « Devoir professionnel et devoir civique », p. 93 et suiv.

— F. Vial, « la Culture générale et la préparation professionnelle de l'instituteur ». (*Revue pédag.*, 15 octobre 1904.)

Rapprocher ces différentes études des passages correspondants de la leçon, pour les compléter et, au besoin, les modifier. — Tirer de ces lectures différents sujets de conférences.

2. — «... Je ne sache pas pour l'homme d'Etat de contact meilleur et plus réconfortant que celui des maîtres de notre Université ; à vivre au milieu de vous, il sent les idées élevées, les sentiments généreux, un je ne sais quoi de vivifiant qui l'entoure et le pénètre de toutes parts ; il respire ici l'air pur des sommets, et les années qu'il y passe lui donnent pour toute la vie comme un renouveau de force morale et de passion pour le bien... » (L. Bourgeois, *loc. cit.*, p. 101-102.) — Quels sont les devoirs qu'impose à l'instituteur cette conception si élevée du milieu universitaire ?

3. — Expliquer et commenter, soit oralement, soit par écrit, et avec des exemples précis, le mot suivant : «... Le but de l'enseignement primaire ne doit pas être de donner une grande quantité de connaissances à l'enfant, il doit être de rendre l'enfant capable d'acquérir beaucoup de connaissances... Le but de tout enseignement général... n'est pas d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre. » (*Id.*, *loc. cit.*, p. 118-119.)

N. B. — Pour traiter ce sujet, très complexe, on pourra utiliser : 1° le commentaire même de l'auteur (*loc. cit.*); 2° la présente leçon ; 3° toutes les leçons de ce volume et celles des deux précédents, où il est question de la méthode active, de la culture du jugement et de l'usage rationnel et méthodique de la mémoire.

4. — «... Le but que nous nous proposons, le but que se proposent tous ceux qui veulent créer jusque dans les plus petites communes... des patronages, des associations d'élèves et d'anciens élèves, des mutualités, oh ! ce n'est pas seulement un but pédagogique, un but scolaire, quelque élevé et quelque respectable qu'il soit ; notre but est plus élevé encore : il s'agit dans ces groupements de la jeunessse, de pourvoir aux nécessités de la démocratie française ; il s'agit de préparer l'initiation du jeune citoyen français à une vie supérieure à la vie personnelle, supérieure à la vie égoïste, à l'intérêt ; il s'agit de les élever à la vie civique, à la vie sociale, en un mot... » (L. Bourgeois, *loc. cit.*, p. 226.) — 1° Expliquer clairement en quoi consistent chacun

de ces deux buts; 2° montrer que le premier doit être poursuivi et, au moins, partiellement atteint, si l'on veut approcher du second; 3° indiquer ce que vous avez vu faire pour les atteindre l'un et l'autre; 4° indiquer ce que vous vous proposez de faire vous-même. — Lire dans C. Bouglé, *Solidarisme et Libéralisme*, Paris, Cornély, la conférence intitulée : « Le Socialisme et l'Enseignement populaire », p. 81.

5. — Lire dans *Enseignement et Démocratie* la CONCLUSION du livre, p. 319-343. — Méditer particulièrement les dernières lignes : « Ce n'est pas du côté des systèmes prétendus pratiques et utilitaires qu'il faut chercher, mais plutôt de ce que j'appelle une éducation rationnelle et harmonieuse, qui, au lieu de poursuivre la chimère d'une préparation directe aux mille emplois accidentels de la vie, se préoccupe avant tout d'assurer aux jeunes générations, par un heureux mélange des lettres et des sciences, la possession du fond essentiel et irremplaçable, et partout applicable, de toute culture vraiment humaine, je veux dire la morale, l'art, la raison... » (A. Croiset.) Expliquez et commentez.

6. — Montrer, par des exemples précis, empruntés aux matières d'enseignement des écoles élémentaires, ce que devient la technique professionnelle suivant qu'elle est dirigée ou non par une culture générale.

7. — On se plaint de voir un trop grand nombre d'instituteurs et d'institutrices, quelque temps après leur entrée en fonctions, perdre le goût de l'étude personnelle, se contenter de résultats médiocres, et finalement se laisser gagner par la routine. Comment pensez-vous qu'on puisse échapper à ce mal ? (Académie de Poitiers, 1907.) Donnez des faits et des circonstances précises.

8. — Qu'entend-on, en ce qui concerne l'enseignement primaire, par « préparer sa classe » ? Faut-il préparer sa classe toute sa vie ? (*Ibid.*)

9. — Quels moyens, théoriques et pratiques, emploierez-vous pour façonner vos élèves d'après les règles de la culture générale et les exigences de la culture professionnelle suivant les milieux ? Combiner ce sujet avec le n° 5.

PROCÉDÉS GÉNÉRAUX DE LA MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

TROISIÈME ET QUATRIÈME LEÇONS

La méthode : Méthodes de recherche et méthodes d'enseignement. Principales applications.

I. Définition. — Remarque préliminaire. — La méthode est comme la route (en grec *hodos*) suivie par l'esprit pour rechercher et découvrir, démontrer et enseigner la vérité.

La direction suivie par l'esprit se ramène à un certain nombre de règles qui constituent, non un code infaillible, mais un ensemble d'approximations tirées de l'observation exacte et attentive des faits et de la pratique même de la méthode.

La méthodologie pédagogique est loin d'être achevée, elle se fait avec la pédagogie elle-même. Elle se complète et se corrige à mesure que la pédagogie elle-même se corrige et se complète.

Ceci dit, pour dissiper une illusion naturelle mais dangereuse, car les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses pourraient s'attendre à trouver dans cette leçon, comme dans ce livre (et les deux qui le précèdent) un formulaire exact et arrêté. Il faut qu'ils sachent que ce formulaire ne peut leur être donné ; le serait-il, ils seraient tenus de s'en défier.

Voici une jolie remarque de Marion, qu'il importe de lire et de méditer, au début de cette leçon et de ce volume. On y puisera une leçon de modestie, et, par suite, un besoin salutaire d'observation directe et de perfectionnement incessant : « L'éducation, le plus vivant de tous les arts, prétend modeler ce qu'il y a de plus libre au monde, l'âme ; si elle a ses règles scientifiques, une de ces règles est qu'elle ne doit pas s'emprisonner dans des formules. Sa première condition est la souplesse, puisqu'elle doit se diversifier à l'infini selon les circonstances et les besoins, pareille à la thérapeutique, qui, pour être tenue à procéder toujours selon les lois générales de la physiologie, n'en doit pas moins faire varier ses ordonnances dans tous les cas particuliers, d'après le tempérament, l'âge, le passé, le milieu de chaque malade. La porte sera donc toujours grande ouverte à l'initiative personnelle. Quand la pédagogie aurait emprunté et systématisé, pour s'en faire une base inébranlable, toutes les données positives de la physiologie, de la psychologie, de l'histoire, susceptibles d'application générale dans l'éducation, d'immenses progrès lui resteront toujours à accomplir, ne fût-ce que dans la connaissance des natures individuelles et des phases successives du développement de l'enfant. » (*Dict. de pédag.*, 1re partie, article : PÉDAGOGIE.)

On ne trouvera donc ici — pas plus que dans les autres

leçons — ni recettes infaillibles (1) ni prescriptions catégoriques, mais seulement quelques conseils et des remarques précises sur les méthodes éprouvées par l'expérience. Il appartiendra au lecteur de les vivifier par ses méditations propres, de les contrôler par la pratique, de les perfectionner suivant son expérience et les besoins qu'elle lui aura révélés.

II. La méthode en général. Son utilité. — 1° *Dans la vie.* — Ici, toute méthode est l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, après réflexion, pour mener à bien une entreprise quelconque. Celui qui procède méthodiquement commence par fixer le but qu'il veut atteindre, et par cela même il risque moins de faire fausse route. Il se préoccupe aussi des moyens et choisit les meilleurs. Il évite les tâtonnements, les erreurs et arrive plus vite, plus sûrement au but. « Un boiteux qui suit le droit chemin devance le coureur qui s'égare hors de la route. » (Bacon.)

2° *Dans les sciences.* — L'histoire des découvertes scientifiques montre que c'est à la méthode, en grande partie, qu'elles sont dues. Car c'est par elle que l'esprit évite l'erreur, puisqu'elle l'habitue et l'oblige même à contrôler toutes ses démarches et les résultats obtenus. C'est par elle qu'il gagne du temps, puisque, mis dans le droit chemin, il va au but sans tâtonnements inutiles ou essais infructueux. Par elle, les savants ont atteint avec moins de peine, plus vite et plus sûrement, la vérité. Descartes avait une telle confiance dans les vertus de la méthode qu'il disait, non sans quelque exagération, que tous les esprits étaient égaux et qu'ils ne différaient que par la façon dont ils exerçaient leurs pouvoirs : « Il ne suffit pas, disait-il, d'avoir l'esprit bon, l'essentiel est de l'appliquer bien », c'est-à-dire d'avoir de la méthode.

(1) Cf. une intéressante étude de F. Pécaut : « De l'usage et de l'abus de la pédagogie », publiée dans la *Revue pédagogique*, 1882, p. 97, réimprimée dans *l'Education publique et la vie nationale*, Paris, Hachette, p. 52 à 68.

3° *Dans la pédagogie.* — L'œuvre de l'éducation est une des plus difficiles, c'est aussi celle qui exige le plus de méthode. Cela va de soi pour l'éducation intellectuelle : on s'applique, dans l'instruction, à procéder avec méthode; on décide quelles choses doivent être enseignées et dans quel ordre ; puis dans chaque matière on choisit l'ordre et la forme dans lesquels les choses doivent être présentées à l'enfant, comme on le montrera ci-après.

Mais la méthode est encore plus utile, et certainement plus rare, dans la formation des habitudes physiques et morales. Maîtres et parents manquent de méthode quand ils manquent de règles fixes, quand ils tâtonnent, hésitent, défendent aujourd'hui ce qu'ils permettaient hier et réciproquement. « Comment veut-on que l'enfant ne soit pas déconcerté par l'incohérence des ordres et des contre-ordres ? Comment acquerrait-il le sentiment de la règle, le goût de la discipline, l'esprit de suite dans ses propres desseins ? Loin de là, on peut être sûr qu'il reconnaîtra vite sous l'incohérence la faiblesse (dont elle est toujours le signe, même quand elle s'accompagne de violence), et qu'il saura en profiter pour secouer le joug : aussi peut-on, le plus souvent, d'un enfant élevé sans méthode, dire qu'il n'est point élevé du tout. » (H. Marion, *Dict. de pédag.*, art. : MÉTHODE.) Autrement dit, la méthode seule pourra conduire l'enfant au sentiment de la règle, lui donner le goût de la discipline et l'esprit de suite dans ses propres desseins.

III. La méthode cartésienne. — 1° *Son importance.* — Toutes les considérations relatives à la méthode ne peuvent que se réclamer des préceptes formulés par Descartes dans un petit opuscule, depuis longtemps célèbre dans le monde de la philosophie et des lettres, intitulé : *Discours de la Méthode* (1637). Nous dirons p. 41, en quelques mots, leur influence sur l'esprit français, sur la science et même la pédagogie contemporaines. Enfin les instituteurs et les institutrices rencontreront dans leurs lectures de fréquentes allusions à la méthode cartésienne. Il importe donc de la leur faire connaître en citant ses quatre préceptes, et en indiquant leur sens et leur portée.

2° *Les quatre préceptes* (1). — « Le premier, dit Descartes, était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle, c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention, et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute.

« Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.

« Le troisième de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître pour monter peu à peu comme par degrés jusqu'à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres.

« Et le dernier, de faire partout des dénombrements si entiers et des revues si générales (2), que je fusse assuré de ne rien omettre. » (*Disc. de la Méth.*, IIe partie.)

3° *Leur sens et leur portée.* — Le premier précepte recommande le doute méthodique : avant d'affirmer ou de nier, il faut réfléchir, comparer, peser, critiquer ; éviter les partis pris et la précipitation. Il faut ne croire que quand on voit clair, il faut ne se rendre qu'à l'évidence, autrement dit à la démonstration. Or, qui est juge de l'évidence ? C'est la conscience et la raison de chacun de nous. Qui permet de « démontrer », c'est-à-dire de faire luire l'évidence ? C'est encore la raison. Ce précepte, en apparence si modeste, si anodin et si banal même, si l'on ose dire, était, à son époque, d'une hardiesse vraiment révolutionnaire : il affranchissait la raison humaine du joug de l'autorité des anciens en matière scientifique, et du joug de l'Eglise en matière religieuse et en matière de convictions personnelles. Il proclamait la nécessité du doute méthodique et de l'esprit critique et finalement la suprématie

(1) Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses ne doivent pas ignorer que l'opuscule de Descartes est le *premier* ouvrage de philosophie écrit en *français*. La phrase, claire et correcte, se ressent forcément de ses origines *latines* et des habitudes de style de l'époque.

(2) Enumérations complètes des idées intermédiaires.

de la raison humaine sur tout autre moyen de recherche et de certitude (1).

Le second précepte n'est autre que l'analyse : elle consiste à décomposer un tout en ses parties, un corps en ses éléments, une phrase en propositions et en mots, une difficulté complexe en difficultés moins complexes, et ainsi de suite.

Le troisième précepte n'est autre que la synthèse : elle consiste à re-composer ou reconstituer le tout en partant de ses parties, le corps en groupant les éléments, la phrase complète en réunissant les mots et les propositions, enfin la difficulté complexe en partant des difficultés élémentaires.

Le quatrième précepte recommande de n'oublier aucun intermédiaire dans la double chaîne d'idées qui, sous le nom d'analyse, va du complexe au simple, et qui, sous le nom de synthèse, revient du simple au complexe.

IV. Influence de la méthode cartésienne. — 1° *Sur l'esprit français.* — On a dit de l'esprit français qu'il était révolutionnaire, logique à outrance et amoureux des idées claires et distinctes. Il serait aisé de montrer que ces caractères (qualités pour les uns, défauts pour les autres) sont les manifestations de l'esprit cartésien.

2° *Sur la science.* — Claude Bernard a dit que le doute méthodique devait être la qualité dominante du savant. Et il est certain que le vrai savant doute avant de croire et il ne se rend qu'à l'évidence des faits ou du raisonnement. Ce qui n'est autre que le premier précepte de Descartes. Quant aux autres préceptes, ils sont, sous des noms divers, d'un emploi courant et constant, dans les diverses sciences (t. Ier, 21e-23e leçons) (2).

(1) Hâtons-nous d'ajouter que Descartes — très sincèrement — n'osa pas aller jusque-là. Il s'appliqua à mettre les « croyances religieuses », — qu'il appelait, en toute sincérité et avec son temps, les « vérités » religieuses, — en dehors des atteintes du doute et des hardiesses de la raison. Sur ce point, il s'en remettait à la « foi » simple et naïve du « croyant ». Pour les vérités de la science, au contraire, il fut « rationaliste » et « criticiste » très hardi.

(2) Lire : Claude Bernard, *Introduction à la médecine expérimentale*; L. Liard, « la Science et l'esprit scientifique », dans *Pour les Instituteurs*, conférences d'Auteuil 1906, librairie Delagrave, Paris. Cf. *Ibid.*, « l'Esprit critique et la tolérance », par G. Lanson.

3° *Sur la pédagogie contemporaine.* — Cette dernière est caractérisée par un besoin très marqué d'observer le réel et de s'affranchir de toute autorité autre que l'expérience et la raison.

Cette double caractéristique est surtout visible dans la pédagogie française qui — non contente de reposer sur la psychologie et la physiologie — a voulu ériger la « raison » en maîtresse souveraine. Elle doute, elle observe, elle raisonne; bref, elle cherche. Elle est essentiellement « rationaliste » ou, pour employer un mot plus catégorique, quoique moins philosophique, elle est foncièrement «laïque». A cet égard, quand les instituteurs sérieux et réfléchis s'appliquent à éveiller l'esprit critique chez leurs élèves et à les initier aux méthodes actives, ils s'inspirent, peut-être sans le savoir, du principe essentiel de la méthode cartésienne (1).

Ils s'en inspirent d'une façon continue par l'emploi de l'analyse et de la synthèse, comme il sera dit page 54.

V. La méthode en pédagogie. — 1° *Deux directions principales.* — En tout ordre de recherches ou d'études, l'esprit humain commence par chercher la vérité ; une fois découverte, il l'enseigne à d'autres, il l'explique ou l'expose. La première direction s'appelle *méthode de recherche ;* la seconde : *méthode d'enseignement.*

2° *Principe fondamental.* — Avant d'étudier ces deux méthodes dans la pratique pédagogique, il convient de rappeler un principe fondamental : toute considération métaphysique sur la nature dernière de l'esprit et du corps étant écartée, il n'en reste pas moins établi que, en fait, *in concreto*, nous avons là deux réalités distinctes : d'une part une conscience, une raison, et d'autre part un cerveau, un corps et des organes des sens, deux réalités distinctes et pourtant unies et peut-être inséparables, à tel point que, au point de vue de l'expérience, nous ne savons pas ce que seraient une conscience et une raison qui ne seraient pas unies

(1) Cf. la conférence de G. Lanson, *l'Esprit critique*, citée plus haut.

à un cerveau et à des organes des sens (t. Ier, p. 4, 7, 216-218, 351-358).

La conséquence immédiate de ce principe est que l'esprit humain est obligé de commencer par la sensation et de connaître tout d'abord le concret dans l'intuition sensible (t. Ier, p. 158, 221, 249; t. II, p. 1-20). La première méthode qui lui est imposée, en vertu même des conditions de son existence, est une méthode de recherche.

En supposant admise l'existence d'un esprit pur (t. Ier, p. 216-218), il est certain qu'il n'y aurait pour lui ni sensation, ni découverte. Il saisirait immédiatement l'idée vraie, claire et distincte, dans une intuition intellectuelle. Pour lui, pas de méthode de découverte, ni analyse ni induction (voir ci-dessous), mais seulement des méthodes d'explication et d'exposition, synthèse et déduction, destinées à faire comprendre à *d'autres* la vérité et l'enseigner. Telle n'est pas la condition de l'esprit humain.

VI. Méthodes de recherche; l'induction. Principales applications. — En vertu même de sa constitution et des conditions de son existence qui l'associent à un cerveau, à un corps pourvu d'organes des sens, l'esprit humain est astreint tout d'abord aux méthodes de recherche. Le premier emploi de ses fonctions mentales c'est l'exercice des sens dans la *sensation* ou, pour employer le terme consacré en pédagogie : *l'intuition sensible* (1). C'est ce que démontre l'observation des enfants (t. II, 1re leçon). Par l'intuition sensible (sensation et perception), l'esprit connaît le concret et le complexe, le particulier (t. Ier, 15e et 19e leçons). De là, en vertu d'une nécessité interne, d'un besoin de nature (*ibid.*, la raison, 19e et 24e leçons), il s'élance à la recherche de la vérité. La vérité c'est le nécessaire, le permanent, l'universel. Il l'atteint par l'observation, la comparaison, l'expérimentation, l'abstraction et la généralisation, toutes fonctions, tous procédés résumés sous le nom d'*induction* (t. Ier, *ibid.*, et 21e-23e leçons).

L'induction est vraiment une opération de découverte

(1) Nous consacrerons la leçon suivante à l'intuition, et nous nous expliquerons sur le sens de ce mot.

ou d'invention, car, d'un ensemble de faits constatés et observés, elle s'élève à la connaissance des rapports nécessaires et universels appelés lois, et dont l'ensemble constitue la vérité. Les grandes lois découvertes par Galilée, Pascal, Newton, Franklin, Priestley, Lavoisier, Pasteur, Curie, l'ont été par l'induction.

Mais l'induction n'est pas la voie unique qui conduit à la découverte de la vérité. Nous montrerons plus loin que beaucoup de lois ont été, et beaucoup de vérités partielles sont journellement découvertes par la déduction. Il serait donc plus exact de dire simplement que la méthode de recherche et de découverte la plus naturelle, la plus spontanée et la plus facile est la méthode inductive.

APPLICATIONS A LA PÉDAGOGIE. — OBSERVATION PAR LES SENS. — ENSEIGNEMENT INDUCTIF. — INTERROGATION, MÉTHODE SOCRATIQUE. — Nous avons constaté bien des fois (t. Ier, *passim*, surtout p. 220) que l'enfant est, avant tout, un être de sensation. Il répugne à l'abstraction et au raisonnement. Il se sert de ses sens naturellement et sans effort parce qu'il ne peut pas faire autrement.

Or, comme l'enseignement poursuit un double but, d'abord exercer les aptitudes naturelles de l'enfant pour les fortifier, les développer et le mettre en mesure de s'en servir bientôt tout seul, — ensuite de lui faire connaître la plupart des vérités essentielles découvertes par l'esprit humain, — il va de soi que la première méthode à employer avec l'enfant est l'intuition sensible, autrement dit l'observation par les sens (1).

Observation par les sens. — Plus de leçons abstraites, *ex cathedra*, fastidieuses, mortelles et sans profit, mais un exercice constant de la vue, du toucher, et de l'ouïe.

Une circonférence ? C'est bien simple. Regardez votre cerceau, vos boutons, le dessus du poêle, le disque de l'horloge. — Un volcan, un fiord ? Regardez ces gravures. — Saint Louis sous le chêne de Vincennes ? Le voici. Que fait-il ? que dit-il ? que viennent faire ceux qui sont autour de lui ? — Le respect

(1) Nous traiterons dans la leçon suivante de *l'Enseignement visuel ou par l'aspect*, puis des *Leçons de choses*.

dû aux vieillards et la complaisance qu'on doit avoir pour eux ? Regardez cette grande image : c'est un petit garçon qui ramasse la canne de cette pauvre vieille, ou qui l'aide à porter un fardeau (1).

Et de tous les enseignements il en est de même. Partout, pour commencer, la vue directe des choses, leur maniement. Quoi de plus *abstrait* que l'arithmétique ? et cependant on donne aux enfants une idée visible et tangible des nombres et de leurs rapports par l'emploi des bouliers et des bûchettes.

Mais, prenons-y garde! Pourquoi toutes ces intuitions sensibles ? Est-ce pour collectionner simplement les faits, les entasser dans la mémoire, comme des pommes dans un sac ? Ce serait méconnaître les *lois* et les *besoins* de l'esprit, en même temps que le but essentiel de l'enseignement, que de le croire.

En réalité, l'intuition sensible est la préparation de la connaissance, un moyen d'initiation. On ne veut pas présenter à l'esprit de l'enfant la vérité toute faite, on l'incite à la chercher lui-même et à la découvrir. Et pour cela on emploie le procédé le mieux adapté à ses forces, celui qu'il emploie naturellement, sans effort, et par suite, avec plaisir et profit.

L'intuition sensible est le point de départ, mais un point de départ nécessaire. Ce n'est qu'une étape (t. Ier, p. 220, 209-214). Hâtons-nous de la dépasser.

L'enseignement inductif ou expérimental. — C'est à cela que servira l'induction. Celle-ci comprend, dans l'enseignement comme dans la science (t. Ier, p. 243), deux phases distinctes d'abord une série d'observations, de constatations et d'expérimentations qui ont pour but de faire remarquer les ressemblances et les différences, les traits essentiels et les traits superficiels ; puis une généralisation des résultats obtenus.

Voici un exemple classique : Soit à *apprendre* aux élèves du cours moyen cette vérité ou cette loi connue sous le nom de principe d'Archimède : « Tout corps plongé dans un liquide perd une partie de son poids égale au poids du liquide déplacé. » On va leur apprendre cette loi, en les mettant en

(1) Cf. Vingt tableaux muraux : *la Morale par l'exemple,* Paris, Picard et Kaan.

mesure de la *découvrir* eux-mêmes : on demande aux enfants ce qu'ils ont vu *sur l'eau :* des planches flotter, des bateaux se tenir en équilibre. Eux-mêmes, en se baignant, ont senti leurs membres plus légers. Au besoin, s'il y a un bac dans la cour on le remplit d'eau, et l'on fait soulever des poids placés sous l'eau. Les enfants constatent qu'ils paraissent moins lourds qu'à l'air libre. Voilà la véritable intuition sensible, la véritable expérience naturelle.

Si le matériel de l'école le permet, on peut recourir à l'expérience artificielle, mais qui se traduit néanmoins pour l'enfant, par une série de perceptions visuelles, autrement dit : l'intuition sensible. Et l'on emploie alors la balance et les deux cylindres, l'un creux, l'autre massif. On arrive peu à peu, en enchaînant méthodiquement les phases de l'expérience, à faire constater à l'enfant que le cylindre plein plongé dans l'eau a perdu une partie de son poids égale au poids d'eau qu'il a déplacé. On peut prendre aussi des cylindres faits d'un autre métal ou d'une autre substance ; on peut se servir d'un autre liquide. Bref, par une série de sensations et de perceptions différentes, complétées par une série simultanée de comparaisons et de jugements, on arrive à faire constater à l'enfant que tout corps plongé dans un liquide quelconque, etc.

On l'a fait passer du concret à l'abstrait, du particulier au général. En même temps il a abandonné peu à peu l'intuition ou connaissance sensible pour s'élever à la connaissance intellectuelle. Des choses vues ou sensibles, il est passé aux rapports non vus, non sensibles, et il a généralisé les rapports observés en un point du temps et de l'espace (tel jour, dans sa classe) à tous les points du temps et de l'espace. C'est assez dire que, dans l'enseignement, comme dans la science, l'induction s'élève des faits particuliers à la loi générale qui les explique. Elle part de la connaissance sensible pour s'élever à la connaissance intellectuelle. La première est une étape qui conduit à la seconde. Et elle n'a de valeur que comme préparation ou acheminement vers la seconde.

C'est là une vérité d'ordre pédagogique, que les maîtres ne doivent jamais oublier dans l'emploi de l'intuition sensible. Par elle-même cette dernière n'aurait que peu de valeur.

Elle en a une, et très considérable, quand elle est conduite, employée, en vue de *découvrir* le nécessaire et l'universel : la loi, autrement dit, *la vérité.*

L'interrogation et la méthode socratique. — Le maître ne doit jamais oublier qu'il ne s'agit pas à la rigueur de *découvrir la vérité.* Elle est déjà découverte. Mais il doit la faire découvrir à l'enfant. Il peut donc y avoir dans ses procédés quelques petites ruses innocentes qui sont une apparente méthode de découverte, qui donnent à l'enfant l'illusion, — en même temps que la joie et le profit, — de la découverte. C'est à quoi sert excellemment l'*interrogation* et surtout cette forme d'interrogation appelée *méthode socratique.*

Elle a été décrite bien des fois et il est inutile d'insister. Il faut cependant que les maîtres connaissent le principe philosophique sur lequel elle repose : D'après Socrate, les esprits sont « gros de la vérité », il suffit de les « accoucher (1) ». Fils d'une sage-femme, il aimait à employer cette comparaison. La vérité est donc innée, latente dans les esprits; il suffisait, d'après lui, par une série de questions, préparées à l'avance et habilement présentées, de faire sortir la vérité de l'esprit, ou, plus exactement, de faire remarquer à l'esprit qu'il sait ce qu'il croyait ne pas savoir. Voilà ce qu'il y a d'essentiel dans la méthode socratique.

Il résulte de là qu'elle ne peut pas être employée dans toutes les matières d'enseignement. Vous aurez beau interroger un enfant, le tourner et le retourner, vous ne lui ferez jamais *découvrir* qu'Henri IV fut assassiné et Louis XVI guillotiné. Cela, vous le lui *apprendrez.*

La méthode socratique est un auxiliaire précieux des méthodes de découverte, telles qu'elles ont été décrites ci-dessus, lorsque le maître l'associe à toutes les démarches de la méthode inductive : observation et expérimentation (ou intuition sensible), généralisation. Ce qui revient à dire que l'interrogation n'est pas exclusivement un procédé de *découverte*, elle est aussi un procédé *d'exposition* et *d'enseignement.* (Voir p. 52 et, plus loin, la 7e leçon consacrée spécialement à l'interrogation.)

(1) D'où le nom de « maïeutique » (du grec : *maïeuein*, accoucher), donné par Socrate à cette méthode.

Ses avantages sont considérables : elle tient l'esprit de l'enfant en éveil, elle pique sa curiosité, entretient son attention ; elle le stimule par la joie de l'effort gradué, récompensé par la petite découverte. Elle est familière, elle met l'enseignement à la portée de l'enfant. Enfin elle favorise l'ordre et la discipline.

La méthode inductive trouve dans l'interrogation son auxiliaire le plus précieux. C'est l'interrogation qui permet au maître d'associer l'enfant à toutes les phases d'une observation ou d'une expérimentation complexes et un peu longues. Par elle il s'assure à chaque instant qu'il a compris et qu'il « trotte » devant lui. Avec elle, plus de distraits, d'indifférents ou de traînards. C'est le coup de fouet qui claque et parfois qui pique. Tout l'attelage tire et l'on arrive au bout de la côte après un effort salutaire, fécond en résultats durables. La leçon a été comprise. Elle est déjà sue (t. II, 2e, 3e et 4e leçons). La classe a été vivante, la leçon variée, remplie d'intérêt et d'imprévu. Maître et élèves s'y sont intéressés. Ce qui revient à dire que la méthode de recherche (intuition, induction, interrogation) est essentiellement une *méthode active*.

Champ d'application des méthodes de recherche. — L'expérience apprendra aux maîtres que ces méthodes conviennent à tous les enfants, mais surtout aux petits, jusqu'au cours élémentaire inclusivement. Ils verront aussi que, à la rigueur, toutes les matières du programme, sauf cependant l'histoire, où l'on ne peut pas *deviner* les faits, mais les *apprendre* et les comprendre, ne peuvent que gagner à être enseignées par les méthodes inductives. Il en est cependant qui semblent plus désignées que d'autres pour être enseignées de cette façon, ce sont : la grammaire (1), la langue maternelle, les premières leçons d'arithmétique, les leçons de choses, la morale élémentaire, et, vers la fin de la scolarité, l'analyse des textes, la lecture expliquée.

VII. Méthodes d'enseignement; la déduction; principales applications. — Il pourra sembler singulier

(1) Lire dans Vessiot, *De l'Enseignement à l'école*, ch. v, p. 59 et suiv., ou *Revue pédag.*, janvier 1886, p. 17.

au lecteur de nous voir parler ici des « méthodes d'enseignement », alors que — on vient de le voir — les « méthodes de recherche » sont, elles aussi, des méthodes d'enseignement.

Mais ce n'est là qu'une querelle de mots. Dans les précédentes méthodes on fait marcher l'élève vers la vérité, et on lui fait croire qu'il la découvre. On le fait partir des faits sensibles pour l'amener à remarquer de lui-même, les rapports universels, les lois, les vérités.

Par l'emploi des méthodes d'enseignement on lui donne, du premier coup, la vérité abstraite et générale, on le place, *de plano*, au niveau des principes. On les lui expose ; on les explique ; on les fait comprendre, on les justifie, on les démontre. Mais on lui fait découvrir soit d'autres vérités, par voie de conséquence, soit d'autres principes, par voie d'induction. Ce qui montre qu'une méthode « d'enseignement » est aussi une méthode de « recherche », — comme les méthodes de recherche ou de découverte étaient aussi des méthodes d'enseignement.

Pour éviter toute confusion, il suffira de ne jamais oublier que la méthode de recherche suit la voie inductive, tandis que la méthode dite d'enseignement suit la voie déductive.

On sait déjà en quoi consiste la déduction (t. Ier, p. 244 et suiv.) : soit des lois ou des principes préalablement découverts par l'induction ; on les *explique*, on les *expose*, on les *démontre* par une série de raisonnements logiquement enchaînés. On descend (*de*, *ducere*) à des principes moins généraux, appelés conséquences (*cum*, *sequi*, venir à la suite), et finalement on arrive aux faits particuliers.

En suivant cette voie descendante, on peut *découvrir* d'autres lois ou d'autres vérités. C'est ce que fit Galilée, par exemple, qui, ayant découvert, par l'observation, la première loi de la chute des corps, découvrit ensuite, par la déduction, les deux autres lois. Nous avons même cité l'exemple de Le Verrier, qui découvrit une planète « au bout de sa plume », par la seule force du raisonnement déductif (t. Ier, p. 257).

APPLICATIONS A LA PÉDAGOGIE : INTUITION INTELLECTUELLE ET DÉDUCTION. — Toutefois, la méthode déductive devait paraître surtout une méthode d'enseignement, d'abord

parce que enseigner c'est communiquer à d'autres la vérité déjà découverte et non la découvrir ; ensuite parce qu'il est plus commode, plus expéditif de formuler le principe et la loi et de les transmettre immédiatement, plutôt que de traverser, plus ou moins vite, les phases et les tâtonnements de la découverte ; enfin, parce que cette méthode, essentiellement dogmatique, convient admirablement à l'enseignement, qui est avant tout démonstration et exposition. L'histoire est là pour témoigner que cette méthode a été employée de préférence à la méthode inductive et qu'il a fallu de longs siècles pour nous arracher aux conséquences de son usage et surtout aux inconvénients de son abus : monotonie des leçons et distraction des enfants, passivité de l'élève, savoir livresque et mécanique, abus de l'abstrait.

Ces inconvénients sont évités si l'on associe la méthode déductive à la méthode inductive, et si l'on fait de la déductive un usage adapté à l'âge des enfants, à la nature des matières enseignées et aux nécessités de l'enseignement.

Supposons que l'enfant ait compris inductivement ce que c'est qu'une circonférence, un volcan ou un fiord ; que le spectacle de saint Louis sous le chêne de Vincennes ou celui de l'enfant qui aide la pauvre vieille lui soit devenu familier ; rien ne vous empêchera de définir scientifiquement la circonférence et le volcan, de décrire l'organisation encore patriarcale de la justice sous Louis IX et de définir le respect dû aux vieillards. Vous le ferez, soit immédiatement après l'emploi de la méthode inductive, soit même un an après, par suite des nécessités des cours concentriques.

Vous ferez appel à la réflexion et au raisonnement. Vous ferez voir la vérité par une sorte d'*intuition intellectuelle*, s'il nous est permis d'employer cette expression (1), pour l'opposer à l'intuition sensible.

Employée dans ce sens, l'intuition intellectuelle n'est pas autre chose que l'acte d'« intellection », autrement dit l'acte

(1) Réservée par les métaphysiciens pour désigner exclusivement le mode de connaissance d'un esprit pur, d'un entendement infini et parfait.

de l'esprit qui « saisit » ou « comprend » le vrai, sans se servir des sens (1).

Démonstration. — La méthode déductive est surtout une méthode de démonstration et d'exposition.

Nous avons dit ailleurs (t. Ier, p. 251) en quoi consiste la démonstration. Qu'il s'agisse de sciences abstraites ou de matières d'enseignement quelconques : physique, grammaire, morale, la démonstration part d'un principe et fait voir qu'il est vrai ; elle l'explique en le rattachant à d'autres principes vrais ou bien en le vérifiant par l'expérience.

Reprenons l'exemple classique du principe d'Archimède. Le maître peut, avec les élèves du cours moyen et surtout du cours supérieur, utiliser la méthode déductive : il énonce immédiatement le principe : « Tout corps plongé dans un liquide, etc. » — Puis, s'emparant de la balance, des deux cylindres et du récipient plein d'eau ou d'un autre liquide, il procède à l'expérience, enchaînant les phases successives et arrivant, comme conclusion, à formuler une fois encore le principe. Pour achever la démonstration il déduira les conséquences du principe : plongés dans un bain, nous nous sentons les membres plus légers ; un poids soulevé dans un bac plein d'eau paraît moins lourd qu'à l'air libre; les planches flottent sur l'eau ; un morceau de fer coule au fond, tandis qu'un immense bateau, en fer, flotte et navigue, etc.

S'il s'agit de grammaire, on peut d'abord employer la méthode inductive : elle consiste à donner l'exemple avant la règle. C'est la meilleure méthode. Mais on peut aussi la compléter et la contrôler, pédagogiquement, par la méthode déductive : on donne la règle, et on fait trouver des exemples soit dans un texte, soit par imagination.

S'il s'agit de morale, et si l'on a affaire à des enfants, déjà un peu développés et sur la fin de leur scolarité, on peut formuler quelques principes, quelques définitions : conscience morale, devoir, liberté, responsabilité. On en déduit quelques devoirs particuliers, quelques règles de conduite applicables à la vie de l'écolier, quelques maximes d'appré-

(1) Nous reviendrons sur ce point dans la leçon suivante, spécialement consacrée à l'intuition.

ciation applicables à certains actes historiques, et ainsi de suite.

Dans tous les exemples de ce genre, le maître place, *de plano*, l'enfant au niveau des idées abstraites et générales, sur le terrain des définitions et des principes. Puis, se conformant aux principes de la raison (identité, absence de contradiction, t. Ier, p. 284 et suiv.), il tire de ces définitions et de ces principes une série d'affirmations et de jugements qui tantôt les justifient ou les expliquent, tantôt permettent de découvrir d'autres affirmations et jugements déclarés vrais par suite de leurs rapports logiques avec les premiers.

Exposition et interrogation. — La méthode déductive et démonstrative est donc destinée à enseigner à d'autres les vérités déjà découvertes, plutôt qu'à les découvrir. Elle affecte la forme d'une exposition.

La leçon ainsi présentée diffère beaucoup d'une leçon présentée inductivement. Le maître « expose »; autrement dit, il « professe », il parle seul le plus souvent, et l'élève écoute. Le maître pose ses principes, tire ses conséquences. Ici plus de lenteurs et de tâtonnements. Le maître va droit au but.

Il en résulte un peu de raideur du côté de la leçon, un peu de passivité et quelquefois de distraction du côté de l'élève.

Les meilleurs moyens d'atténuer ces inconvénients sont les suivants : 1° ne pas employer cette méthode avec tous les enseignements ; choisir ceux à qui elle convient ; ou, dans tous les cas, l'employer après la méthode inductive ; 2° expliquer avec soin les principes, les idées intermédiaires et leurs rapports ; 3° enfin, par-dessus tout et en même temps, interroger les élèves, les faire participer à la marche du raisonnement.

Par l'interrogation, la méthode d'enseignement, employée et suivie sur le mode déductif et d'exposition, empruntera à la méthode inductive sa vivacité, son intérêt, son profit. Une exposition sans interrogation serait une leçon de Faculté s'adressant à un auditoire d'hommes faits. Ce serait, dans une école élémentaire, un non-sens, une absurdité. Est-il bien sûr que ces absurdités ne se présentent plus dans la pratique courante ?

La méthode socratique elle-même trouve ici son emploi, surtout s'il s'agit des notions mathématiques et des notions morales, les unes abstraites, les autres concrètes. Une série de questions bien posées, au cours d'une démonstration ou d'une exposition, font jaillir la vérité latente, mais non encore aperçue. Ici encore l'enfant peut faire des découvertes. Le maître doit l'exciter à les faire. Il rendra l'enfant attentif, ingénieux et habile à trouver l'explication, fier de ses petites découvertes et d'autant plus entraîné à réfléchir, à raisonner correctement.

VIII. Union des deux sortes de méthodes. — Avantages et inconvénients respectifs. — En expliquant le mécanisme et l'emploi des deux sortes de méthodes, l'une dite de recherche, l'autre d'enseignement, nous avons été amenés à faire les deux constatations suivantes : 1° la méthode inductive est aussi une méthode d'enseignement ; comme la méthode déductive est aussi une méthode de découverte ; 2° de même que dans les sciences l'induction et la déduction sont étroitement unies, de même dans la pratique pédagogique, il arrive journellement que les deux méthodes, inductive et déductive, se pénètrent mutuellement, souvent dans la même leçon, parfois dans la même interrogation. Ce qui revient à dire que la méthode pédagogique est à la fois une méthode de recherche et une méthode d'enseignement, une méthode inductive et une méthode déductive.

Si l'on compare, avec Bacon, cette double méthode à une échelle double, on dira que par l'induction on fait monter l'élève, par la déduction il descend. Lui apprendre la pratique du raisonnement c'est donc lui apprendre à monter et à descendre les échelons, sans en manquer aucun, sinon c'est la chute ou l'erreur. Mais il est indispensable qu'il sache tout aussi bien monter que descendre.

L'union des deux méthodes permet d'utiliser les avantages des deux et de neutraliser, par leur aide, leurs inconvénients respectifs.

L'avantage essentiel de la méthode inductive c'est d'être adaptée à la nature de l'enfant qui ne peut connaître tout d'abord qu'à l'aide des sensations ou intuitions sensibles.

Elle est donc facile, agréable, fructueuse. Mais elle a l'inconvénient d'être un peu longue, lente et hésitante ; de présenter à l'enfant des morceaux détachés sans lien apparent. Employée seule elle le tiendrait trop longtemps dans le concret et le sensible.

Au contraire, nous l'avons déjà remarqué, la méthode déductive est brève, rapide ; elle présente à l'enfant les idées et les faits enchaînés dans un ordre rigoureux. Mais elle a l'inconvénient d'être trop rapide ; l'enfant ne saisit pas tout ; il s'habitue à recevoir passivement des idées incomprises et à répéter des formules toutes faites ; quelques-uns sont inattentifs ; presque tous restent indifférents ou distraits. Employée d'une façon abusive, elle déshabituerait l'enfant du concret et du sensible.

Le vrai moyen de tenir une classe en haleine est donc d'employer simultanément les deux méthodes et de faire un emploi continu de l'interrogation et de la causerie (1), de partir du concret et du sensible pour s'élever à l'abstrait, au rationnel, mais de redescendre à chaque instant au concret et au sensible. Ainsi le veut la nature même de l'esprit humain (2).

IX. L'analyse et la synthèse dans les deux sortes de méthodes. — Nous nous sommes contentés de définir plus haut l'analyse et la synthèse, d'après les règles de Descartes. C'est à dessein que nous nous sommes appliqué à ne pas introduire ces mots dans l'exposé des deux sortes de méthodes.

Ce n'est pas ici le lieu de dire toutes les confusions auxquelles ces mots ont donné lieu, ni tous les abus qui en ont été faits.

Il suffira d'indiquer d'abord que le sens essentiel et fondamental de ces deux mots est bien celui que leur a donné Descartes : l'analyse est une méthode qui décompose le

(1) Sur l'*interrogation*, voir plus bas, 7e leçon. Sur la *causerie*, lire une jolie page dans Boirac et Magendie, p. 310.

(2) Nous recommandons de lire et de méditer les instructions officielles qui accompagnent les programmes, *Education intellectuelle*, 2° méthode. — Voir une excellente étude de H. Marion, « la Méthode active », *Revue pédagogique*, 15 janvier 1888, p. 12 et suiv., — et Thomas, *Dissertation pédagogique*, p. 258, 259.

complexe en ses éléments simples, le complexe pouvant être une phrase, un texte, une idée, un phénomène, un être, etc. La synthèse est une méthode qui réunit les éléments simples de façon à re-composer le complexe.

Ces définitions dérivent rigoureusement du sens étymologique des deux mots : analyse vient du grec *ana*, *lueïn*, dé-lier, dé-composer ; synthèse vient de *sun*, *tithenaï*, placer avec, ensemble, re-composer.

D'après ces définitions, on peut voir indifféremment une analyse et une synthèse dans la méthode inductive comme dans la méthode déductive (t. Ier, p. 249). C'est dire que les deux grands procédés de la méthode cartésienne se trouvent dans les deux méthodes de recherche et d'enseignement. Autant vaut donc renoncer à deux vocables inutiles, au moins en ce qui concerne la méthodologie pédagogique.

X. Conclusion et conseils pratiques. — De tout ce qui précède on peut tirer quelques conseils donnés sous cette forme familière, chère à Montaigne : « Je veux, disait-il, que le maître écoute son disciple parler à son tour. Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train et juger jusqu'à quel point il doit se ravaler pour s'accommoder à sa force. »

Dans ces simples mots, nous trouvons les principes de la méthode active, attrayante et progressive, qui est le fond même de notre méthode nationale. Le point de départ, c'est le précepte cartésien : n'affirmer ou ne croire que lorsqu'on y voit clair. L'idéal, c'est, pour le maître et l'élève comme pour le savant, « une entière liberté d'esprit assise sur le doute méthodique » (Cl. Bernard). Il faut affranchir l'esprit, l'exercer à y voir clair, l'habituer aux choses et aux idées plutôt qu'aux mots, lui donner des forces par l'exercice. Et nous dirons à notre tour à l'instituteur : débrouille ces petits esprits qui ne demandent qu'à marcher ; fais-les intervenir constamment ; qu'ils trouvent du plaisir dans l'effort et dans la joie de la découverte ; inspire-toi des préceptes cartésiens et conduis progressivement ton élève du connu à l'inconnu, présente-lui les choses dans l'ordre où elles s'enchaînent et s'éclairent le mieux les unes les autres ; ne le paie jamais de mots et évite qu'il s'en paie lui-même ;

assure-toi sans cesse qu'il te comprend et qu'il se comprend ; enfin, suis pas à pas ses petits progrès et augmente progressivement la dose des efforts et des difficultés. Fais-en un esprit capable de penser par lui-même et de se perfectionner sans cesse et de lui-même.

Résumé.

I. — La méthode est comme la route suivie par l'esprit pour rechercher et découvrir, démontrer et enseigner la vérité. Cette direction se ramène à un certain nombre de règles qui sont, non un code infaillible, mais un ensemble d'approximations tirées de l'observation réfléchie des faits et constamment revisables et perfectibles.

II. — La méthode est utile partout : dans la vie, dans les sciences, dans la pédagogie.

III. — Descartes a dégagé, de toutes les méthodes usitées jusqu'à lui, la méthode en général, qui se ramène à quatre règles immortelles. Il les a formulées dans le fameux *Discours de la méthode* (1637). La première recommande le doute méthodique et l'esprit critique. Elle écarte toute autorité extérieure à la raison et n'admet que l'autorité de l'évidence, de la démonstration, c'est-à-dire celle de la raison elle-même. C'était affranchir l'esprit humain et proclamer la suprématie de la raison. La deuxième c'est l'analyse. La troisième, la synthèse. La quatrième recommande les énumérations complètes.

IV. — Cette méthode a donné à l'esprit français sa caractéristique nationale ; à la science son affranchissement ; à la pédagogie contemporaine son caractère rationaliste et laïque.

V. — En pédagogie, comme en tout ordre de recherche, la méthode prend la direction de la recherche ou de la découverte, puis celle de l'exposition ou de l'enseignement. La méthode naturelle à l'esprit humain est celle de la découverte, car il part nécessairement de la sensation ou intuition sensible.

VI. — La méthode de recherche la plus naturelle, la plus spontanée et la plus facile est la méthode inductive. La première méthode à employer avec l'enfant est donc l'intuition sensible ou observation par les sens ; de là on passe à l'enseignement inductif ou expérimental. Le maître fait intervenir l'enfant fréquemment, il lui donne l'illusion de la découverte, par une forme spéciale de l'interrogation appelée méthode socra-

tique. Il est des classes et des matières auxquelles cette méthode convient plus qu'à d'autres.

VII. — Par les méthodes d'enseignement on donne à l'enfant, du premier coup, la vérité abstraite et générale, en un mot les principes. On les lui expose, on les explique ; on les fait comprendre, on les justifie, on les démontre. L'exposition prend la forme déductive. C'est celle qui a été employée de très bonne heure, car elle convient admirablement à l'enseignement. Elle comprend une série d'actes d'intellection que l'on a appelés intuitions intellectuelles. La méthode déductive est surtout une méthode de démonstration et d'exposition. L'interrogation et la méthode socratique trouvent ici encore leur emploi.

VIII. — Les deux sortes de méthodes, découverte et enseignement, ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients respectifs. La pédagogie contemporaine utilise leurs avantages et neutralise, par leur aide, leurs inconvénients respectifs.

IX. — L'analyse et la synthèse se trouvent dans les différentes méthodes étudiées ci-dessus. Il faut donner à ces mots leur sens étymologique (dé-composition ; re-composition), mais il est préférable de renoncer à leur emploi, pour éviter les confusions auxquelles ils ont donné lieu.

X. — Les conseils qui se dégagent de cette leçon reviennent, en somme, à recommander la méthode active.

Sujets à traiter.

Mémoires et Conférences.

1. — La méthode en général ; son utilité, ses règles.

2. — Qu'appelle-t-on « méthode cartésienne » ? Son principe fondamental, ses règles, son utilité, son influence.

3. — Education de l'esprit critique. Comment le former chez l'enfant ? Conduit-il nécessairement au scepticisme ? (Cf. aussi t. I[er], p. 269, 270.)

4. — Du respect de l'autorité en matière de science et de morale. (Cf. aussi t. II, 12[e] leçon : *De l'imitation.*)

5. — De l'induction comme méthode d'enseignement. Peut-on l'employer seule ? Donner des exemples précis.

6. — De la déduction comme méthode d'enseignement. Peut on l'employer seule ? Donner des exemples précis.

7. — En quel sens l'induction est-elle une méthode d'enseignement et la déduction une méthode de découverte ou de recherche ? Donner des exemples précis.

8. — Procédés, but, avantages et inconvénients respectifs des méthodes de recherche ou de découverte et d'enseignement. Donner des exemples précis et variés empruntés aux diverses matières d'enseignement des écoles élémentaires.

9. — En quoi consistent l'analyse et la synthèse ? Dans quels procédés d'enseignement peut-on les retrouver ?

10. — Procédés de la méthode active. A quelles conditions générales et particulières une méthode peut-elle être dite active ? Donnez des exemples précis et pratiques. Au besoin, tracez le plan d'une leçon ou d'une interrogation.

Conférences et Education professionnelle.

1. — Montrer, à l'aide d'exemples précis, en quoi consistent : l'observation par les sens ou intuition sensible, l'enseignement inductif ou expérimental, l'interrogation et la méthode socratique. Ces procédés sont-ils suffisants ?

2. — Montrer, à l'aide d'exemples précis, en quoi consistent : les intuitions dites intellectuelles, la démonstration comme procédé d'enseignement, l'exposition et l'interrogation. Ces procédés sont-ils suffisants ?

3. — L'interrogation est-elle un procédé qui se suffit à lui-même ou bien simplement l'auxiliaire d'autres procédés ? (Ajoutez la 7e leçon ci-après, p. 88.)

CINQUIÈME LEÇON

De l'intuition sensible (1), intellectuelle et morale. Parti qu'on en peut tirer dans l'éducation.

I. Extension progressive du mot intuition. — Si l'on part du sens étymologique, on dira que l'intuition (*in*, *tueri*, regarder vers, faire attention à, observer) est la *vue* immédiate, sûre, facile et nette d'un objet. Ce mot est emprunté au vocabulaire visuel : «L'intuition est, dans l'ordre des actes de l'esprit, analogue à ce qu'est la vue dans le domaine des sens : une aperception de la réalité aussi facile à l'esprit que l'est

(1) Nous ajoutons *sensible*. Nous dirons bientôt pour quelles raisons.

pour l'œil la vue des formes sensibles. » (*Dict. de pédag.*, art. INTUITION.)

L'auteur de cet article (1), justement réputé, qu'il faut lire et méditer, explique ainsi sa pensée : « On entend en général par intuition un acte de l'intelligence humaine, le plus naturel, le plus spontané de tous, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène, voit en quelque sorte d'un coup d'œil une chose qui existe en lui ou hors de lui. Il l'aperçoit, non parce qu'il s'y applique, mais parce qu'il ne peut pas ne pas l'apercevoir ; cette vue ne lui coûte ni effort ni réflexion, elle n'entraîne aucune hésitation, elle ne prend pour ainsi dire aucun temps appréciable, tant elle se fait aisément et naturellement. » (F. Buisson, *loc. cit.*)

Le phénomène intuitif par excellence c'est l'intuition sensible, autrement dit les sensations et perceptions, par exemple : voir une couleur, entendre un son, toucher un corps, sentir une odeur, goûter une saveur, en un mot, utiliser un organe des sens et le sens correspondant pour connaître une qualité sensible des objets extérieurs.

Tel est le sens que l'on donne, d'habitude, au mot intuition, dans les ouvrages et les cours actuels de philosophie. Mais ce mot a été étendu à des modes de connaissance qui n'ont rien de commun avec la sensation et la perception. M. Ferdinand Buisson a contribué puissamment à l'extension de ce mot. L'usage l'a consacré, dans la pédagogie française contemporaine, comme synonyme de connaissance immédiate des choses de l'esprit et de la conscience morale. C'est ainsi que l'on parle couramment d'une intuition intellectuelle (2) et d'une intuition morale, distinctes de l'intuition sensible et supérieure à elle. Nous ne pouvons que nous conformer à l'usage et... au programme.

II. Retour sur l'intuition sensible. Parti qu'on peut en tirer. — Bien que l'étude de l'intuition sensible ait été déjà abordée en même temps que celle de la méthode inductive (voir ci-dessus, p. 44 et suiv.), dont elle est insépa-

(1) F. Buisson. Lire, du même, une conférence faite le 31 août 1878 et publiée en brochure, *l'Enseignement intuitif*, Paris, Delagrave.

(2) Qu'il ne faut pas confondre avec celle qui a été définie ci-dessus, p. 50, note 1, et t. Ier, p. 206.

rable, il nous paraît utile de revenir ici sur sa nature, son utilité et son emploi pédagogique. On verra mieux sa place dans l'ensemble des procédés intuitifs qui seront étudiés dans cette leçon sous tous leurs aspects.

Essais tentés pour l'utiliser. — L'intuition sensible a été préconisée, comme méthode d'enseignement, par un grand nombre de pédagogues : Rabelais, Coménius, Rousseau, La Chalotais, Basedov, Pestalozzi, Frœbel, Mme Pape-Carpantier, Spencer, F. Buisson (1). Il n'entre pas dans notre dessein de rappeler l'opinion de tous ces penseurs et éducateurs. Toutefois, nous ne résistons pas au plaisir de citer quelques lignes pittoresques de Rabelais : il s'agit de Ponocrates et de son élève Gargantua, assis à table et prenant, leur repas : « Ils devisaient joyeusement ensemble, parlant pour les premiers mots, de la vertu, propriété efficace et nature de tout ce qui leur était servi à table : du pain, du vin, de l'eau, du sel, des viandes, poissons, fruits, herbes, racines, et de l'apprêt d'icelles. » Les voici à la promenade : « Passant par quelques prés ou autres lieux herbus, ils visitaient les arbres et les plantes, ils en emportaient leurs pleines mains au logis » ; et s'il arrivait que « l'air fût pluvieux et intempéré... ils... allaient voir comment on tirait les métaux, ou comment on fondait l'artillerie ; ou allaient voir les lapidaires, orfèvres et tailleurs de pierreries, ou les alchimistes et monnoyeurs ; ou les... tissoutiers, les veloutiers, les horlogers, médaillers, imprimeurs, organistes, tincturiers, et autres telles sortes d'ouvriers, et apprenaient et considéraient l'industrie et invention des métiers. »

Ce que Ponocrates était le seul à faire avec son unique élève, tous nos maîtres le font aujourd'hui, en classe, sans avoir besoin de se déplacer. Des gravures, des collections d'objets ou de spécimens, des tableaux, des musées quelque peu rudimentaires encore, des bouliers, des bûchettes, de petits appareils développent chez l'enfant l'esprit d'observation. On lui montre les objets, on les lui fait manier, décrire, nommer. Il passe, sans s'en douter et en s'amusant, de la sensation à l'image et à l'idée, du concret à l'abstrait

(1) Consulter le *Dictionnaire de pédagogie*, pour chacun de ces noms

Nous avons dit ci-dessus (p. 43, 44) que cette méthode était le point de départ et l'auxiliaire indispensable de la méthode inductive ou méthode de découverte. L'enfant y prend un plaisir extrême, parce qu'elle convient à ses goûts, à son besoin de tout voir, flairer ou manier, à son besoin d'agir et de découvrir.

Première forme : *l'enseignement par l'aspect* ou *enseignement visuel.* — L'intuition sensible employée comme méthode d'enseignement prend d'abord une forme bien connue : l'enseignement visuel ou, comme disent les Allemands, l'enseignement par l'aspect (1).

L'enseignement visuel est très en honneur dans nos écoles : les murs sont ornés de tableaux, de cartes et souvent de vitrines bien garnies. Les leçons consistent pour la plupart, et avec les petits, à regarder le boulier compteur, les cubes en bois ou en carton, les échantillons du musée scolaire, les dessins tracés par le maître au tableau. Les livres d'histoire, de géographie et même de lecture sont embellis par de jolies gravures, bien modernes, bien vivantes. Il n'est pas jusqu'aux idées morales qui n'aient été rendues sensibles par une collection de tableaux (2). Les projections lumineuses sont entrées dans les habitudes scolaires et bientôt le cinématographe fera son apparition dans nos classes.

Deuxième forme : *les leçons de choses.* — La méthode de l'intuition sensible prend aussi une autre forme, bien connue, et d'un emploi universel, appelée : leçons de choses. Ces dernières ne sont plus seulement l'enseignement visuel, mais l'enseignement par tous les sens, bien que la vue y ait nécessairement la plus large place.

Abus et erreurs. — Ecartons les abus qui ont été faits soit en France, soit à l'étranger, de la méthode pestalozienne : « Histoire, géographie, morale, arithmétique, géométrie, physique, grammaire, littérature, tout a été, à un certain

(1) Sur les avantages de l'enseignement visuel et les limites de son emploi, consulter une excellente dissertation dans P.-F. Thomas, *la Dissertation pédagogique*, p. 278-293.

(2) Voir ci-dessus, p. 45, note 1.

moment, livré pêle-mêle aux élucubrations des faiseurs de leçons de choses, et quelles leçons ! Ce n'étaient plus même, à vrai dire, des leçons de mots, c'était le bavardage érigé en règle unique, le chaos en permanence dans les idées et le langage ; tantôt l'énumération puérile, sotte, fastidieuse des « qualités », des objets, tantôt la déduction et l'enchaînement de tout à propos de tout, des leçons de morale et de civilité à propos de minéralogie ou de botanique, des parenthèses se greffant indéfiniment les unes sur les autres, tous les abus enfin d'une ardeur de néophytes aussi mal éclairée que mal inspirée. » (*Dict. de pédag.*, art. LEÇONS DE CHOSES) (1).

Champ d'application. — Ecartons aussi toute dispute oiseuse sur le point de savoir si la leçon de choses doit former un exercice distinct ou bien se mêler à tous les exercices de la classe. La leçon de choses proprement dite doit se faire avec des « choses » ; elle est alors un exercice distinct. Envisagée comme méthode intuitive, elle peut se mêler utilement à d'autres exercices. (Cf. ci-dessus, p. 24, 25.)

Vraie nature de la leçon de choses. — Dans son sens strict et rigoureux, la leçon de choses est comme le prélude de toutes les études expérimentales, une sorte d'initiation aux sciences physiques et naturelles, à toutes les connaissances qui relèvent d'abord des sens et doivent être acquises par le moyen des sens.

Son emploi à l'école maternelle. — Là, elle doit être, dit Mme Pape-Carpantier, « élémentaire, simple, naïvement dialoguée ». On présente à l'enfant, au tout petit, tous les objets dont on lui parle. Il faut autant que possible que chaque petit ait le sien, qu'il puisse le voir, le toucher, le « tripoter ». On lui fera remarquer la couleur, la forme ; on lui apprendra l'usage, la matière et la provenance.

A l'école primaire. — Ici, les leçons de choses, dit Bain (*la Science de l'éducation*, liv. II), doivent s'étendre à tout ce

(1) Le principe de la méthode de Pestalozzi est excellent, mais l'application en est difficile. Pestalozzi lui-même connut le découragement. Un jour ses élèves le trouvèrent, au fond de son jardin, la tête dans les mains, pleurant comme un enfant et se reprochant avec amertume de n'avoir pas su mieux faire.

qui sert à la vie, à tout ce qui a trait à des phénomènes de la nature. Elles doivent porter d'abord sur des objets familiers aux élèves, compléter l'idée qu'ils ont déjà, en ajoutant aux qualités qu'ils ont observées d'eux-mêmes celles qu'ils n'avaient pas encore remarquées et qu'on veut précisément leur faire remarquer; puis passer de là à des objets plus éloignés, moins connus, qui ne peuvent être étudiés qu'au moyen de descriptions ou d'images, et enfin aller jusqu'à l'étude des effets les plus cachés, les moins apparents des forces naturelles.

D'après Bain, la leçon de choses ouvre aux enfants trois vastes domaines : l'histoire naturelle, les sciences physiques et les arts utiles. Il faut lire et méditer les pages substantielles et très précises consacrées par cet auteur à ce sujet. Nous ne saurions tenter de les résumer ici (1).

Signalons pourtant deux conseils judicieux : Bain recommande d'éviter les digressions, puis de ne pas croire que la leçon de choses se suffise à elle-même : elle est un moyen, une étape, une préparation aux leçons de sciences qui seront abordées plus tard.

Son utilité. — En effet, la leçon de choses, écrit Vessiot, « est une simple initiation à l'étude des sciences expérimentales; son domaine comprend les objets sensibles que l'enfant trouve à sa portée ; il finit où la science commence; son but est d'apprendre à observer ; sa méthode consiste à faire trouver au lieu d'enseigner. La leçon de choses est née d'une heureuse réaction contre l'habitude de parler des choses sans les faire voir, de puiser dans les livres des connaissances que l'on peut acquérir par soi-même ; c'est une substitution de l'expérience personnelle à l'autorité didactique, de l'observation à la lecture, des idées concrètes aux mots vides de sens.

« Autrefois l'enfant ne se servait guère de ses yeux que pour apprendre à lire ; le livre était tout, c'était la seule et unique source du savoir ; c'est à travers le livre qu'il voyait la nature, au lieu de regarder les objets eux-mêmes, il s'en faisait une idée d'après le livre. Avec la leçon de choses, le

(1) Consulter aussi Rousseau, *Emile*, II. — H. Spencer, *De l'Education intellectuelle*, etc., ch. II.

livre disparaît, l'enfant est mis en présence des objets, et lorsque, ensuite, il arrive au livre qui en parle, il compare ce qu'il a appris par lui-même avec ce que le livre veut lui apprendre ; il devient jusqu'à un certain point juge du livre. Il a plaisir à trouver que l'auteur a vu comme lui-même, il prend confiance en son propre jugement, il s'assure en ce qu'il sait et apprend plus vite et mieux ce qu'il ignore. » (*De l'enseignement à l'école*, p. 358, 359.)

La leçon de choses est donc utile comme leçon d'initiation et de préparation à la culture scientifique ultérieure, et même à la culture générale; elle habitue, en effet, l'enfant à observer. Or, plus l'enfant a observé, plus il peut acquérir d'idées nouvelles. D'autre part, habitué à voir par lui-même, il sera capable d'augmenter lui-même, et sans secours étranger, ses connaissances. Ces leçons deviennent ainsi des leçons d'initiative individuelle et d'activité intellectuelle. Elles sont le premier et plus facile emploi de la *méthode active.*

L'essentiel est de lui conserver son caractère propre, fondamental : la vivacité, la fraîcheur d'impression, la vue nette des choses, le contact direct avec la réalité : « Où il y a ennui, il n'y a plus intuition ; si l'esprit hébété s'endort, les sens n'agissent plus, ne perçoivent plus rien, ne fonctionnent plus, pour ainsi dire. Quand on a, pendant deux ou trois leçons de suite, fait considérer à des enfants une règle, un cube, une table, une porte ou un poêle, sous prétexte de leur faire acquérir par des exercices successifs l'intuition des diverses qualités physiques ou géométriques de cet objet, on n'obtient plus rien d'eux que des mots ; ils répéteront en chœur si l'on veut : « La table est rectangulaire », ou « la règle a six faces et huit arêtes », mais ils détourneront malgré tout la tête, penseront à autre chose et ne voudront, pour ainsi dire, plus voir ni ces faces ni ces arêtes ; il leur suffit de les avoir constatés une fois ou deux ; toutes les répétitions qui suivent ne peuvent plus être que machinales. » (F. Buisson (1), art. cité.)

Ce qui revient à dire que l'intuition sensible ne se suffit pas à elle-même, elle ne vaut que comme initiation à la vie intellectuelle proprement dite : observation attentive,

(1) Cf. du même auteur, la conférence déjà citée, surtout p. 24-27.

comparaison, jugement et raisonnement. (Voir ci-dessus, p. 45, et t. Ier, ch. III, et t. II, 1re leçon.) C'est ce que recommandent, en excellents termes, les instructions officielles : « En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner, sans le secours d'exemples matériels. » On passe ainsi à une intuition d'un ordre plus élevé, l'intuition intellectuelle.

III. L'intuition intellectuelle. — DIFFICULTÉ DE LA DÉFINIR ET DE LA DÉLIMITER. — Rien de plus simple, au premier abord, que l'intuition intellectuelle opposée à l'intuition sensible : c'est la vue immédiate *par l'esprit* des rapports *non sensibles*, des ressemblances *non visibles*, en un mot, des vérités, définitions et principes. Exemple : le tout est plus grand que la partie ; la ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre; deux quantités égales à une même troisième sont égales entre elles; une même chose ne peut pas à la fois, et sous le même rapport, être elle-même et son contraire, etc.

Mais prenons-y garde, l'intuition intellectuelle ainsi définie est inséparable de tous les actes, de toutes les démarches de l'esprit : sentir, percevoir, se rappeler, imaginer, observer, comparer, généraliser, juger, raisonner. Ces actes sont constitués par une chaîne continue d'intuitions intellectuelles ; autrement dit, à chaque chaînon, l'esprit *s'aperçoit* de ce qu'il fait, il en a conscience d'abord, puis il comprend, il connaît les rapports des idées qu'il groupe, il connaît les rapports des actes de pensée qu'il accomplit.

Autant dire que l'intuition intellectuelle, étant inséparable de tous les actes de l'esprit, ne constitue pas une opération distincte. Ainsi s'expliquerait, peut-être, ce fait, que les philosophes n'aient employé le terme d'« intuition » que pour désigner l'intuition sensible.

SA VRAIE NATURE ; SES PRINCIPES. — Cependant, ceux qui ont introduit ce mot dans la pédagogie contemporaine ont eu quelque raison de le faire. Peut-être, pourrait-on désirer un autre « mot » pour éviter les confusions ou les équi-

voques ; mais toujours est-il que la « chose » désignée est réelle et bien réelle.

En somme l'intuition c'est l'appel au jugement de l'enfant, au libre essor de sa pensée et de sa parole. Appelez-la « sensible », quand l'enfant se sert des sens ; « intellectuelle », quand il applique son esprit aux rapports non sensibles ; « morale », quand il connaît par une expérience directe et immédiate le bien et le mal. Mais dans toutes ses applications le mot intuition est synonyme de méthode d'initiative personnelle et d'activité. C'est *la méthode active et de découverte.*

C'est bien ainsi que l'entend le promoteur du mot et de cette méthode : « En quoi consiste la méthode intuitive dans toutes les études primaires qui ne se peuvent borner aux leçons de choses ? En une certaine marche de l'enseignement qui réserve à l'enfant le plaisir et le profit, sinon de la découverte et de la surprise, ce qui serait peut-être trop promettre, au moins de l'initiative et de l'activité intellectuelle. On peut dire qu'on l'instruit par intuition, alors même qu'on ne lui montre ni objets ni images, toutes les fois qu'au lieu de lui faire suivre passivement son maître et répéter docilement une leçon toute faite, on le provoque à chercher, on l'aide à trouver, on le met sur la voie... lui laissant ensuite le mérite de faire quelques pas de lui-même. » (F. Buisson, art. cité.)

Parti qu'on en peut tirer. — Deux précautions à prendre : *a*) Ne jamais perdre de vue l'intuition sensible sous toutes ses formes : enseignement par l'aspect, leçons de choses, images, gravures, appel aux « images » visuelles, auditives et autres. Car l'enfant, répétons-le sans nous lasser, répugne à l'abstrait ; il a besoin de s'appuyer sur l'« image » pour penser. Si donc nous devons l'habituer à l'intuition intellectuelle, nous devons aussi revenir sans cesse de l'idée aux « images » et aux « choses » elles-mêmes. *b*) Suivre la logique de l'enfant, et non la nôtre. La logique de l'enfant c'est la méthode inductive; la nôtre, dans l'enseignement, c'est plutôt la méthode déductive, nous l'avons déjà dit plus haut (p. 49, 50). Il est si facile et si commode, quand on enseigne, d'exposer dogmatiquement la définition,

le principe, la règle, puis de donner quelques exemples. Ce n'est pas ainsi que procède l'esprit enfantin, encore dans les langes de la sensation et de l'association. Il « veut aller vite et joyeusement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du facile au difficile, plutôt par bonds que pas à pas ». (F. Buisson, art. cité.)

Par suite, la méthode intuitive appliquée aux enseignements, qui ne sont pas des « leçons de choses », devra tenir compte de ce besoin de spontanéité, de variété et d'initiative intellectuelle.

S'agit-il de lui apprendre à lire ? On ne commencera pas par lui apprendre toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllables, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. On évitera de lui faire traverser ce désert aride. Aujourd'hui on procède autrement : on lui donne, dès qu'il sait deux ou trois lettres, de petits mots qui occupent sa pensée, satisfont son imagination ; on lui met sous les yeux des gravures qui lui font prononcer, malgré lui et sans qu'il s'en aperçoive, le mot, les syllabes, les lettres correctement. On aiguise sa curiosité pour les leçons suivantes. On saute bien quelques intermédiaires, la logique abstraite en souffre bien quelque peu. Mais qu'importe ? l'enfant est pris par le plaisir, l'attention et l'intérêt. Il « trotte » seul, c'est là l'essentiel.

S'agit-il de la grammaire ? On fait parler l'enfant, on lui fait écrire les phrases au tableau, et, par une série de questions appropriées, on lui fait dégager ou entrevoir la règle. Le maître n'a plus qu'à la formuler correctement et à la faire retrouver ensuite dans des phrases ou des pages entières.

En géographie on a encore trop de tendance à commencer par la nomenclature, par la définition, apprise par cœur, de tous les termes géographiques. On descend déductivement à la définition de la terre, à sa division en océans et continents, leur énumération, leurs subdivisions, etc. Il vaudrait mieux commencer par les objets familiers aux enfants, on s'aiderait de gravures, de récits. Une fois ce petit bagage géographique amassé, on pourrait alors s'embarquer dans la nomenclature, mais avec discrétion. L'image, au sens vulgaire du mot, la gravure, doit être l'auxiliaire essentiel. Ce n'est que plus tard, vers dix ans, que l'on pourra procéder par définition, description et exposition.

Pour ce qui est de l'arithmétique, il y a beau temps qu'on a renoncé, avec les tout petits, à l'exposition abstraite des nombres, de leurs rapports et de leurs lois. On habitue l'enfant à se servir de ses mains et de ses yeux (bûchettes et boulier), non pour qu'il y ait recours toute sa vie, mais pour lui apprendre à s'en passer. L'expérience témoigne qu'il s'en passe assez vite. Il arrive rapidement à faire « de tête et par intuition » des opérations, parfois compliquées, qu'il ne pourra raisonner que plus tard.

REMARQUE. — Le lecteur a déjà remarqué deux choses : 1° nous traitons ici, mais au point de vue de l'intuition, le même sujet que dans les leçons précédentes : induction et déduction, méthodes de découverte, méthodes d'enseignement; 2° l'intuition dite intellectuelle se trouve associée à toutes les démarches de ces deux méthodes, ce qui accentue, une fois de plus, la difficulté d'en faire une méthode ou simplement un procédé pédagogique spécial et distinct (1).

IV. L'intuition morale. — DÉFINITION, NATURE. — Dans le domaine moral, le sentiment joue un plus grand rôle que dans le domaine intellectuel; tout se ramène ici à des appréciations fines, délicates, nuancées, souvent intraduisibles. Pendant le tout jeune âge la vie morale est faite de ces émotions indicibles qui poussent l'enfant à imiter et à agir en conséquence. Et plus tard, l'adulte et l'homme fait eux-mêmes se laissent plus souvent aller au sentiment qu'à la réflexion.

C'est dire que le mot « intuition » n'est pas déplacé en morale, où il est synonyme de conscience et d'émotion morales, mais c'est une émotion accompagnée d'appréciations et d'évaluations qui n'ont rien de « géométrique ». Elles rappellent ce que Pascal appelait l'« esprit de finesse ».

Aussi nous souscrivons pleinement à cette définition de l'intuition morale : « C'est la prise de possession à la fois par l'esprit, par le cœur et par la conscience, de ces axiomes de l'ordre moral, de ces vérités indémontrables et indubitables

1) Sur l'intuition intellectuelle, lire dans la conférence de F. Buisson les pages 29-35.

qui sont comme les principes régulateurs de notre conduite. Il y a une intuition du bien et du beau, comme il y a une intuition du vrai ; seulement elle est plus délicate encore, plus irréductible à des procédés démonstratifs, plus résistante à l'analyse, plus fugitive et plus inexplicable, parce qu'elle se complique d'éléments étrangers à l'intelligence proprement dite, parce qu'il s'y mêle des émotions, des sentiments, des influences de l'imagination, des mouvements du cœur. » (F. Buisson, art. cité.)

Parti qu'on en peut tirer. — Cette méthode initie les enfants aux émotions morales au moyen de leur expérience immédiate. On leur donne l'intuition de la reconnaissance et de la sympathie par le récit d'un trait de courage, par la visite à des malheureux. (Voir t. II, p. 144.) On leur donne l'intuition de la charité en leur fournissant l'occasion d'un acte effectif de charité accompli avec discrétion. On leur donne l'intuition de la justice, de la franchise, de la responsabilité, soit par la pratique effective, soit par la lecture. Partout on part du sentiment et de l'action pour s'élever à la notion réfléchie du bien et du devoir, comme dans l'intuition intellectuelle on les faisait partir de la sensation et de l'image pour s'élever à l'idée.

C'est dans cet esprit qu'ont été rédigées les admirables Instructions de 1882 que les maîtres ne sauraient trop lire, méditer et... appliquer : « Pour que la culture morale... soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme ; qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme, avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions correctes et de le munir de sages maximes, il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale ; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux d'un cours de science ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés,

mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble moins didactique et plus grave... La tâche se borne à accumuler dans le cœur et dans l'esprit de l'enfant qu'il entreprend de façonner à la vie morale assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son petit patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore : une conscience droite. »

Il est juste de reconnaître que tous nos maîtres connaissent et presque tous appliquent ces règles.

Il est rare de rencontrer aujourd'hui, dans les écoles, des leçons de morale didactiques, partant d'une définition abstraite (conscience, devoir, droit, justice, solidarité, responsabilité) d'où l'on fait découler quelques règles particulières d'action. Cette méthode n'est bonne qu'avec des esprits adultes, connaissant déjà la vie et les devoirs particuliers qu'elle impose. Avec nos écoliers, on procède autrement : ce sont les entretiens familiers, les lectures choisies, les anecdotes qui servent de point de départ. On habitue les enfants à conclure d'eux-mêmes, à dégager la leçon morale. Le maître intervient pour les diriger, les empêcher de s'égarer, et les aider à trouver, pour le précepte final, une formule claire, facile à retenir, sans termes pompeux et inintelligibles, comme on en trouve quelquefois dans les résumés de classes (1).

Parmi tous les exercices de culture professionnelle réservés à la 3e année des écoles normales (2), celui-là mérite de la part des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses une attention toute spéciale.

On leur recommandera aussi la belle lettre de J. Ferry aux instituteurs (17 novembre 1883) (3), qui définit, de la façon la plus heureuse comme la plus précise, le rôle de l'instituteur, éducateur moral, utilisant la méthode intuitive : « Une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans

(1) Voir les conseils pratiques, très judicieux, donnés dans la *Pédagogie scolaire* (Carré et Liquier), p. 390 et suiv.

(2) Voir Nouveaux programmes du 4 août 1905, fasc. II, p. 34 et suiv.

(3) Jules Ferry. *Discours et Opinions*, édit. Robiquet. Paris, Colin, t. IV, p. 259-267.

l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? des discours ? des dissertations savantes ? de brillants exposés ? un docte enseignement ?... Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais... d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive... (On vous demande de) poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité. Dans une telle œuvre... ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, (il faut) les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées... Il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. »

Des faits et une expérience personnelle ; une série de sentiments d'ordre délicat et très élevé; puis une réflexion, une mise en préceptes; de là, la morale passe du cœur dans l'esprit, puis dans les actes et les habitudes, — en cela consiste l'enseignement de la morale par la méthode intuitive (1).

Nous avons dit, plus haut, que l'intuition sensible et l'intuition intellectuelle étaient, au fond, la *méthode active;* combien plus encore, s'il est possible, doit-on le dire de l'intuition morale, qui exige le concours incessant de toutes les activités, celle du maître et des élèves !

V. Attrait de la méthode intuitive pour l'enfant. — « A l'enfance elle rend l'étude aimable, facile, féconde; à l'enfance elle fait entrevoir dans toute sa poésie et dans toute sa fraîcheur ce monde de choses et d'idées qu'elle ne commence pas par lui présenter catalogué comme dans un musée, mais vivant, divers, mobile, riche et plein d'attraits, comme la nature elle-même. La méthode intuitive dans l'éducation, c'est l'enfant voyant, touchant, découvrant, non pas toute la science, mais successivement tout ce qui dans la science est à sa portée ; elle évite de décolorer, de figer, de glacer, de systématiser, de dénaturer. Elle sait

(1) Voir ci-dessous 11e, 13e et 15e leçons.

donner aux enfants une première vue, un premier coup d'œil, très sommaire, très insuffisant, mais qui a du moins ce bienheureux effet de leur causer une première et douce impression, de leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront plus tard à comprendre et à aimer en hommes. » (F. Buisson, art. cité.) Leur esprit « n'est pas un vase qu'il faut remplir, c'est un foyer qu'il faut entretenir ».

Ce qui revient à dire qu'il vaut mieux leur donner de bonnes habitudes d'activité sensible, intellectuelle et morale, plutôt que de leur faire emmagasiner des connaissances lourdes et indigestes. C'est à donner ces habitudes d'activité que convient excellemment la méthode intuitive.

Excès a éviter. Sentiment et raisonnement. — Une fois ces habitudes acquises, ce n'est plus seulement l'intuition ou le sentiment que nos écoliers emploieront, mais le raisonnement. C'est assez dire que la méthode intuitive est celle de l'enfance, et non celle de l'adulte et de l'homme fait. Elle est une préparation, une initiation à la vie intellectuelle et morale, mais elle ne saurait, sans verser dans les dangers du mysticisme, remplacer l'attention aux détails, la démonstration des principes et l'enchaînement rigoureux des conséquences, en un mot, la méthode. Répétons le mot déjà cité de Descartes : « Il ne suffit pas d'avoir l'esprit bon, mais l'essentiel est de l'appliquer bien. » Voilà le principe de l'éducation intellectuelle et scientifique. Quant à l'éducation morale, elle trouve un principe identique dans le mot de Pascal : « Travaillons à bien penser, voilà le principe de la morale. » En dépit d'un autre mot de Pascal (la vraie morale se moque de la morale) qui contredit le précédent, nous dirons donc que l'intuition et le sentiment doivent, surtout dans l'œuvre de l'éducation, qui est « formation intellectuelle et morale », pénétrer dans la zone éclairée de la conscience réfléchie, s'y baigner des lumières de la raison et y devenir les auxiliaires de la méthode, plutôt que la méthode elle-même. Celle-ci est avant tout réflexion et raisonnement. Au raisonnement revient le soin d'éclairer la route et de diriger la conduite. Le sentiment intervient seulement pour stimuler et échauffer.

Résumé.

I. — L'intuition est la vue immédiate, sûre, facile et nette d'un objet. C'est l'acte par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène. Le mot intuition qui semblait devoir s'appliquer à la seule sensation, a été étendu aux actes d'intellection et aux jugements et sentiments de la conscience morale. D'où trois formes de l'intuition : sensible, intellectuelle et morale.

II. — L'intuition sensible a été préconisée, comme méthode d'enseignement, par un grand nombre de pédagogues. Ses principales formes sont l'enseignement par l'aspect ou enseignement visuel, les leçons de choses.

III. — L'intuition intellectuelle, étant inséparable de tous les actes de l'esprit, ne constitue pas une opération distincte. C'est un appel au jugement de l'enfant, au libre essor de sa pensée et de sa parole. Son emploi est très précieux, quand on l'unit à la méthode inductive ou de découverte.

IV. — L'intuition morale n'est autre que la conscience et l'émotion morales ; c'est une émotion accompagnée d'appréciations et d'évaluations fines et délicates, qui n'ont rien de géométrique. C'est la prise de possession par l'esprit et par le cœur des axiomes de l'ordre moral, des vérités indémontrables et indubitables qui sont comme les principes régulateurs de la conduite. Cette méthode initie les enfants aux émotions morales, au moyen de leur expérience immédiate. Elle invite le maître aux entretiens familiers, aux anecdotes. Elle l'engage à pousser l'enfant aux exercices pratiques, aux actes, aux habitudes.

V. — Sous toutes ses formes, la méthode intuitive présente beaucoup d'attrait pour l'enfant à qui elle rend l'étude aimable, facile, féconde. Gardons-nous, toutefois, d'abuser du sentiment. Parvenu à l'âge adulte et viril, notre élève doit confier au raisonnement le soin d'éclairer la route et de diriger sa conduite. Le sentiment intervient seulement pour stimuler et échauffer.

Sujets à traiter.

Mémoires et Conférences.

1. — Qu'est-ce que l'intuition ? Son emploi en pédagogie.

2. — Association inséparable de l'intuition et de la méthode active. Leur attrait pour l'enfant.

3. — Antagonisme apparent du sentiment et du raisonnement dans l'éducation morale et, d'une façon générale, dans la vie.

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — L'enseignement par l'aspect.

2. — La leçon de choses.

3. — Montrer, à l'aide d'exemples précis, empruntés à diverses matières du programme, en quoi consiste l'intuition intellectuelle. Son emploi dans les classes.

4. — Parti qu'on peut tirer de l'intuition morale dans l'enseignement moral et dans l'éducation morale. (Cf. aussi, ci-dessous, les 11e, 13e et 15e leçons.)

Chapitre II

ÉDUCATION INTELLECTUELLE

(Suite et fin).

Les procédés.

SOMMAIRE. — 1. Des procédés scolaires propres à faire trouver, comprendre et retenir.

2. De l'interrogation : manière de la conduire dans les leçons et dans les récapitulations.

3. De l'usage du livre de classe à l'école primaire. Comment les élèves doivent s'en servir.

4. Des devoirs écrits : leur importance. Danger d'en faire abus.

SIXIÈME LEÇON

Des procédés scolaires propres à faire trouver, comprendre et retenir.

I. Définition et utilité des « procédés scolaires ». — On oppose généralement « procédés » et « méthodes », comme on oppose les « recettes empiriques » aux « règles rationnelles et réfléchies ».

Ce n'est pas ainsi que nous l'entendons, dans ce chapitre. On n'établira ici d'autre différence entre la méthode et le procédé que celle de la théorie à la pratique et à une pratique toujours réfléchie, raisonnée. Les procédés scolaires dont il sera question seront l'application pratique et comme l'adaptation aux exercices scolaires des principes de la méthode, telle qu'elle a été décrite et étudiée dans les cinq leçons précédentes. Nous irons même plus loin, et nous dirons que les procédés qui vont être décrits, seront aussi l'application et comme la synthèse expérimentale de tous les conseils, théoriques et pratiques, donnés dans les leçons des tomes I et II.

De toutes ces leçons et de celles du présent volume (voir surtout 4e leçon, fin) se dégage cette définition de la méthode pédagogique, appliquée à la fois à la découverte et à l'exposition : elle est l'art de conduire les esprits, de les faire avancer seulement par degrés, de ne leur présenter que des difficultés accessibles, de les faire travailler, chercher et trouver, de les habituer à se rendre compte, à s'interroger, à comprendre, à voir clair, à retenir les connaissances et savoir s'en servir seuls, livrés à eux-mêmes.

Tâche difficile entre toutes et réalisable par des moyens variés que nous appellerons des procédés. Nous allons pénétrer dans la « technique pédagogique », dans le « métier » proprement dit. C'est à quoi servent les exercices de troisième année à l'école normale. (Voir ci-dessus 1re leçon, p. 11.) Mais nous ne perdrons jamais de vue la « théorie », c'est-à-dire les principes généraux, réfléchis, en un mot la « méthode ».

En réalité, les procédés sont des méthodes moins générales, mais s'inspirant sans cesse de la méthode. Ce qui fait leur valeur c'est précisément de se référer sans cesse aux méthodes.

II. Idées directrices. — Nous les avons déjà formulées et suivies dans les leçons précédentes : 1° il n'y a pas, en matière pédagogique, de procédé et de recette infaillibles. On ne proposera ici que des directions, des suggestions ou des invitations à chercher ; 2° tous les conseils proposés viseront un but nettement déterminé : exciter la spontanéité de l'enfant, sa curiosité et son attention ; le mettre en train ; 3° puis le laisser « trotter seul », exercer ses pouvoirs par l'exercice. En un mot, tous les procédés qui seront conseillés se référeront à la méthode active, la seule pouvant faire de libres esprits, capables, plus tard, de juger par eux-mêmes.

En vertu même des conditions de l'enseignement, il semblerait que ces procédés dussent se référer à trois opérations principales, échelonnées dans l'ordre suivant : comprendre, apprendre et retenir, trouver ou inventer.

Toutefois, nous respecterons l'ordre du programme, qui a placé la découverte et l'invention au premier rang. Ce sera une autre façon de mettre en lumière l'idée essentielle de la méthode et des procédés propres à la réaliser : l'éveil

et l'exercice de la spontanéité enfantine et de l'esprit critique.

III. Trouver, découvrir, inventer. — Si l'on se reporte à différentes leçons des tomes I et II, et notamment à celles où il est question des jeux, de l'imagination, du jugement, du raisonnement et de la raison, de la curiosité et de l'attention, on constatera que dans ces diverses leçons il a été question des procédés scolaires propres à découvrir, inventer, trouver. Constatation plus facile à faire encore, si l'on se reporte aux 3e, 4e et 5e leçons, ci-dessus, où il a été question de la méthode intuitive, qui est essentiellement une méthode de découverte.

ÉCOLES MATERNELLES, CLASSES ENFANTINES ET PRÉPARATOIRES. — 1° *Questionner, répondre.* — La méthode active, appliquée à l'invention, doit être mise en œuvre dès la première enfance, dans la famille et à l'école. Dès le début, il faut que l'enfant soit dressé à trouver, de lui-même, les petites explications dont il a besoin et qui sont à sa portée. Le procédé scolaire le plus propre à favoriser les petites découvertes de l'enfant c'est de toujours répondre à ses questions, sans rebuffade ni moquerie, c'est surtout de l'encourager à questionner lui-même. Observez l'enfant dans la famille : il questionne sans cesse. Observez le « nouveau » dans une école : il quitte sa place, va, vient, regarde, touche; se rend auprès du maître et lui pose des questions. Observez le même enfant quelque temps après : il est devenu bien « sage », hélas! il ne bouge plus, croise les bras, et ne... questionne plus ! Beau résultat, en vérité ! On l'a trop questionné. On ne l'a pas laissé assez questionner lui-même. Laissez donc jaillir les questions dans toute la spontanéité et le charme primesautier de leur candeur naïve. Elles sont l'indice d'un esprit qui cherche et qui veut trouver (t. II, 2e leçon).

2° *L'imagination.* — L'enfant est un être d'imagination. Or, l'imagination est, par excellence, le pouvoir d'invention. Nous avons dit les caractères de l'imagination chez l'enfant et pourquoi l'enfant aime les histoires, les contes bleus et le merveilleux (t. I, p. 194; t. II, p. 62).

Nous dirons ici comment il faut favoriser les tendances naturelles du petit poète. Tout d'abord amusez-le : le jeu est l'étude du tout petit. C'est là où il apprend le mieux, le plus et le plus vite (t. II, p. 76 et suiv.). Et par jeu il faut entendre aussi bien les jeux de classe que ceux de la cour.

Racontez des « histoires » et faites-les répéter librement. Si le petit poète brode, laissez-le broder. Vous rectifierez après. Faites apprendre quelques petites poésies simples et gaies. Habituez l'enfant à les raconter librement, à sa façon. A six ou sept ans, s'il sait lire, qu'il lise un récit amusant et qu'il le raconte à ses camarades, en classe, sous la direction du maître ou de la maîtresse. Il y a dans cet exercice une certaine part à faire à la mémoire, mais une part plus grande encore à l'imagination, à l'invention.

La rédaction orale sur images viendra après. Celles qui intéressent le plus les enfants sont les histoires suivies, sans légende explicative. Il faut trouver le sens général de l'histoire, puis la succession des événements. Il faut analyser, décrire, interpréter les gestes, les jeux de physionomie, aller jusqu'aux sentiments, jusqu'aux intentions. Quel excellent exercice et combien il faut à nos petits poètes d'ingéniosité spontanée et de flair inventif pour déchiffrer ces agréables énigmes et en trouver le sens.

3° *La méthode intuitive.* — Regarder, manier, écouter, flairer, goûter, sont des actes de perception susceptibles de retenir l'attention de l'enfant et d'éveiller sa curiosité. Habituez-le à observer et à dire lui-même ce qu'il perçoit. Gardez-vous bien de toujours questionner. Laissez-le parler. Et quand vous questionnerez, gardez-vous bien de tout dire à l'enfant : qu'il cherche, il finira bien par trouver quelque chose.

Cette remarque s'applique non seulement aux actes de perception, mais encore à ceux dans lesquels on fait intervenir le petit jugement de l'enfant et sa conscience morale. Par des questions bien conduites et relatives à des sujets à la portée de son intelligence, on peut l'amener à trouver de lui-même ce qui est vrai ou faux, bien ou mal

Ecoles élémentaires proprement dites. — L'enfant arrive au cours élémentaire, puis moyen et supérieur. Habitué déjà à exercer ses petits pouvoirs d'invention dans les

questions et réponses, dans les jeux, dans le récit libre et la rédaction orale, dans tous les exercices de la méthode intuitive, il est prêt à utiliser ces habitudes, dans des exercices scolaires d'un ordre plus relevé et plus difficile.

Les procédés que l'on peut utiliser sont inséparables : interrogation et causerie, curiosité et attention, imagination, exercices de spontanéité par la méthode intuitive, — tous sont employés simultanément. Toutefois, il faut les séparer, les analyser, pour mieux en montrer l'usage et l'utilité.

Interrogation et causerie. — La leçon suivante sera consacrée à l'interrogation. Nous en dirons quelques mots ici, car elle est un des procédés les plus commodes pour amener l'enfant à « trouver » de lui-même. (Voir ci-dessus, 3e et 4e leçons, p. 47, 52, 53.)

Rappelons d'abord qu'il ne faut pas toujours questionner l'élève, il importe que le maître ou la maîtresse se fasse questionner. Si l'enfant intelligent est actif dans la réponse qu'il fait, combien plus actif encore n'est-il pas dans la question qu'il pose lui-même. Le simple fait de cette question spontanée n'est-il pas la preuve qu'il « cherche », et chercher n'est-ce pas l'opération indispensable pour « trouver » ? Sous prétexte d'ordre et de discipline, trop de maîtres se sont faits professeurs de silence. Or, en bien des cas, le silence n'est pas toujours le signe de l'attention et de la recherche ; il l'est trop souvent de la distraction et de l'inertie intellectuelle. Ne vous effrayez pas du nombre et de l'impétuosité des questions. Par l'habitude, vous arriverez à les canaliser sans les tarir.

Il ne faut pas que le maître parle trop. S'il donne toujours, l'enfant s'habitue à recevoir et à ne rien donner de lui-même : il devient paresseux, inattentif. On ne doit lui donner que ce qu'il n'a pas et ne peut encore avoir. Il faut l'aiguillonner et lui faire désirer l'un et l'autre.

C'est dire que la classe doit prendre la forme d'un dialogue ou d'une causerie. C'est là que l'élève se livre le mieux, fait ses meilleures trouvailles, ou du moins se montre le plus apte à trouver. (Sur la causerie, voir ci-dessus, p. 54 et note 1.)

Curiosité, attention. — Pour que l'enfant « trouve », il faut évidemment qu'il soit curieux et attentif. Nous avons déjà

dit (t. II, p. 26-29) tout le parti que l'on peut tirer de la curiosité enfantine. Elle est souvent la cause de la découverte. Elle en est toujours l'aiguillon.

Si vous voulez que l'enfant ait faim et soif, ne le gavez ni de nourriture ni de boisson. Laissez-le digérer. L'appétit viendra après. Faites de même dans vos leçons : ne le gavez ni de questions, ni de réponses. Laissez-le digérer. Excitez sa curiosité en ne lui donnant pas satisfaction à tout coup. Faites-le chercher.

Ménagez l'intérêt. Laissez sans réponse certaines questions. Faites semblant de chercher. Que l'élève ait le sentiment de certaines difficultés. Mettez-le sur la voie, qu'il s'y engage et qu'il aille jusqu'au bout, tantôt de lui-même, tantôt poussé, mais discrètement.

L'enfant pris par la curiosité, par le désir de voir, savoir et comprendre, est par cela même attentif. L'attention est la condition de toute découverte, de toute invention. Nous avons dit ailleurs (t. II, p. 36 et suiv.) les goûts naturels propres à fortifier le pouvoir d'attention et les procédés pédagogiques propres à l'utiliser. Pour amener l'enfant à « trouver », il faut éveiller et entretenir sa curiosité, ainsi que son attention.

Imagination. — Ce n'est pas seulement le tout petit enfant qui est un être d'imagination, c'est aussi l'élève de nos écoles de sept à treize ans. Celui-là aussi a besoin de satisfaire son imagination. Il est, lui aussi, un poète, il aime le merveilleux, les belles prouesses et les aventures. Gardez-vous de négliger ce pouvoir d'invention. Entretenez-le et développez-le. Vous l'appliquerez à la plupart des exercices scolaires : récit libre, plans oraux de composition française, composition française proprement dite, lecture expliquée, et même solution des problèmes. Car ce n'est pas toujours la calme et froide raison qui trouve les solutions, c'est souvent un élan de l'imagination. N'hésitez donc pas à cultiver l'imagination chez vos élèves et donnez-lui les satisfactions saines et éducatives qu'elle réclame (t. I[er], p. 202-204 ; t. II, p. 71-75)

Exercices de spontanéité et méthode intuitive. — Pour amener l'enfant à découvrir, à trouver, il n'est pas de

meilleure méthode que la méthode intuitive étudiée ci-dessus dans les 3e et 4e leçons, sous le nom de méthode de recherche ou de découverte et dans la 5e leçon sous le nom d'intuition sensible, intellectuelle et morale. Nous y renvoyons le lecteur.

Mais ici une remarque s'impose. « Trouver » signifie découvrir les causes, les raisons, les principes, autrement dit « comprendre ». De cela, il sera bientôt question ci-dessous. Il importe donc de choisir des exercices de spontanéité où l'élève puisse à la fois trouver et comprendre. On peut recommander le récit libre, les sujets de composition française empruntés à la vie de l'écolier, à ce qu'il a vu, entendu, expérimenté et où, par suite, il pourra mettre quelque chose de lui-même ; les applications écrites des leçons faites en classe ; enfin des problèmes avec des données exactes, progressivement proportionnés aux progrès des écoliers.

On fera la guerre à tous les exercices passifs et mécaniques. On apprendra à juger et à raisonner, en un mot à comprendre

IV. Comprendre. — 1° L'ÉQUATION PERSONNELLE. — De même qu'en astronomie, chaque observateur a son équation personnelle, de même en pédagogie, maîtres et élèves ont la leur.

Une méthode générale étant donnée : clarté, précision, évidence, analyse ou synthèse, induction ou déduction, interrogation ou exposition — chaque maître a sa façon propre de l'interpréter, de l'adapter ; chacun a ses procédés. Il serait oiseux d'essayer de les décrire ou de les codifier. Tous sont bons, à condition d'être réfléchis, méthodiques et de... réussir, c'est-à-dire de faire « comprendre », en respectant les lois et les exigences de l'esprit.

Des procédés scolaires étant donnés, chaque élève — suivant qu'il est visuel, auditif ou moteur, suivant qu'il a l'intelligence rapide, lente ou obtuse, suivant qu'il a été habitué à la méthode de découverte ou à celle d'exposition, suivant qu'il est sanguin, nerveux ou indolent ; énergique, persévérant ou faible, mou et inconstant, — a sa façon

propre de réagir et de suivre les procédés employés, avec succès ou insuccès (1).

2° Conseils pratiques. — Toutefois, il est certains conseils d'ordre pratique, qui pourront paraître humbles et bien terre à terre, mais qu'il est bon de rappeler ici. Ils sont empruntés à la pratique professionnelle.

a) *Lenteur.* — Avant tout il faut aller *lentement.* Les auditifs vous suivent assez bien quand vous parlez. Mais les visuels et les moteurs ne le peuvent. Soit que vous suiviez la méthode de découverte et d'induction ou celle d'enseignement et de déduction (voir ci-dessus, 3e et 4e leçons), soyez toujours clair et précis, cela va de soi, mais procédez avec une sage lenteur. Posez nettement votre point de départ, ne négligez aucun intermédiaire utile, sachez vous arrêter, puis repartez, mais assurez-vous que vous êtes suivi.

b) *Redites.* — Ne vous lassez jamais de répéter. Les redites, celles du maître, comme celles de l'élève, sont indispensables : orales et écrites ; écrites au tableau ou sur le cahier. Et ne répétez pas seulement pour toute la classe, mais pour les élèves lents ou indolents, distraits ou traînards. Ne faites pas répéter seulement un ou deux élèves, mais exigez que tous, bons et mauvais, à la faveur d'un roulement facile à établir, soient appelés à répéter.

c) *La réalité et la vie.* — Habituez vos élèves à retrouver, dans leurs lectures et dans leur petite expérience, les idées apprises et comprises sous leur forme scolaire et, par suite, quelque peu artificielle.

Tous ceux qui ont quelque expérience de l'enfance ont remarqué la facilité qu'ont les enfants à comprendre certaines idées en histoire, en morale, en instruction civique, *a fortiori* en calcul, en géographie. Mettez-les en présence

(1) Parmi ces procédés, nous recommandons une fois de plus le *récit libre* qui peut s'appliquer à beaucoup d'exercices : une lecture, une « histoire », un beau morceau de prose ou de poésie, etc. En rendre compte oralement et librement, cela présente trois avantages principaux : 1° exercice excellent de compréhension personnelle ; 2° d'élocution ; 3° amour et goût des lectures personnelles.

de la vie, en face de la nécessité de se servir des idées acquises, et vous les trouverez gauches, hésitants et comme ahuris. On les a trop habitués à considérer l'école comme un milieu artificiel, hors nature ou au-dessus de la nature et de la vie ; ils croient que ce qu'ils apprennent n'a aucun rapport avec leur petite existence hors de l'école. Il importe de réagir contre cette impression. Que l'école soit un milieu embelli par les belles pensées et les nobles occupations de l'esprit, rien de mieux ! mais qu'elle devienne aussi une préparation à la vie, pour cela un milieu « naturel », et tel, qu'une transposition soit facile à faire par l'enfant. Rien ne l'aidera mieux à comprendre la leçon d'histoire, de morale ou de calcul, s'il est capable de remarquer qu'il a entendu hors de l'école des hommes parlant et agissant comme dans la leçon d'histoire ou de morale ; qu'il a vu des maçons et des charpentiers utilisant exactement les données de ses problèmes. L'enfant comprendra d'autant plus aisément qu'il saura que les idées expliquées en classe sont tirées de la réalité et de la vie, et y retourneront. On l'habituera à découvrir leur origine, leur utilisation et à savoir reconnaître lui-même les applications.

3° La méthode active. — La méthode active trouve ici son application la plus immédiate, la plus impérieuse :

a) Tout d'abord, il ne faut faire avancer les esprits que par degrés ; ne leur présenter que des difficultés qui leur soient progressivement accessibles ; les habituer, suivant le précepte de Descartes, à ne croire que ce qui est évident et à se repaître de vérités et non de mots ; à décomposer les difficultés, à aller du connu à l'inconnu, du certain à l'incertain, du facile au difficile.

b) En toutes choses faire intervenir l'élève, non pour affirmer, croire, acquiescer à toutes les idées du maître, — mais pour le faire douter, le rendre difficile, exigeant en fait de preuves. Le doute est le fait d'un esprit vif et aiguisé. L'ignorant doute peu, le sot encore moins, et le fou jamais.

c) Cultiver son jugement, son raisonnement et sa raison

comme il a été dit en maints endroits des tomes I et II (ch. III et I).

Nous y renvoyons, en recommandant tout particulièrement une nouvelle étude approfondie de la « Lecture commentée » intitulée *Education de la raison* (t. II, p. 243). On y trouvera, outre les lignes générales et précises, de la méthode active, les procédés particuliers de cette méthode adaptés aux différentes matières du programme scolaire. Ils vont tous au même but : exercer la raison, amener l'enfant à « comprendre » de lui-même les causes, les raisons, les principes, et à avoir besoin de les rechercher, de les trouver, de les connaître.

4° Rôle de l'interrogation. — Il est prépondérant. C'est par l'interrogation, soit de découverte, soit d'enseignement, soit de contrôle et de revision, qu'on amène l'enfant à comprendre, à saisir la vérité (voir ci-dessus, p. 79, et ci-dessous, p. 91). Mais ce rôle n'est pas exclusif. L'enfant doit devenir peu à peu capable de « comprendre » seul, de lui-même, et sans y être excité par le coup de fouet de l'interrogation. C'est à quoi serviront les procédés de la méthode active, les devoirs écrits (ci-dessous, 9e leçon), les « compositions » faites en classe sans livre ni secours étrangers.

V. Apprendre et retenir. — Pendant longtemps, le but essentiel de l'enseignement fut d'emmagasiner les connaissances dans l'esprit de l'enfant. Apprendre et retenir, tel était l'idéal. Le jugement, la sagacité, la rectitude du raisonnement, le bon sens et la raison, s'étaient-ils développés parallèlement ? On n'en avait cure.

Une réaction, assez vive, s'est produite à diverses époques. Montaigne et Rabelais en furent les initiateurs. Leurs protestations ne furent pas suivies. Elles étaient trop en avance sur les mœurs. Ce n'est guère qu'aujourd'hui qu'elles ont leur plein effet. Avec eux on considère l'esprit comme un foyer qu'il faut allumer, et non comme un vase qu'il faille remplir. On veut des connaissances, mais on veut avant tout que l'enfant les comprenne, les digère et les utilise. On préfère les têtes bien faites aux têtes bien pleines.

Apprendre et retenir ne sont plus des fins, mais des moyens en vue d'inventer et de comprendre, en vue de nouvelles acquisitions spontanées, réfléchies et méthodiques, en vue d'utilisations intelligentes et pratiques.

Nous avons souligné l'importance du problème de la mémoire dans la 16e leçon du tome Ier et dans la 4e du tome II. Nous avons dit les conditions organiques et psychologiques de la mémoire. Nous y renvoyons le lecteur.

C'est de là qu'il faut déduire tous les procédés scolaires propres à « faire retenir ». Nous les avons ramenés à quatre groupes : 1° Respecter les exigences de l'esprit : intelligence, jugement, bon sens, autrement dit : expliquer et faire comprendre *avant* d'« apprendre »; 2° utiliser et respecter les lois physiologiques et les lois psychologiques de la mémoire, autrement dit veiller à l'hygiène, à la vivacité des impressions, les répéter, les rendre nettes, précises, ordonnées ; 3° développer simultanément les mémoires visuelle, auditive et motrice, autrement dit : pour chaque leçon le maître parlera, écrira au tableau ou fera écrire sur les cahiers. L'emploi des *résumés* sera constant. Tous seront lus et relus, écrits au tableau et transcrits sur les cahiers; 4° nous avons indiqué quelques procédés pratiques propres à corriger les défauts de la mémoire ; il conviendra d'insister sur les exercices de contrôle et de revision.

Nous renvoyons à ces deux leçons dont nous recommandons l'étude attentive et réfléchie. Elles sont de celles qui prépareront le mieux à la pratique professionnelle de la classe; et qui montreront le plus clairement l'alliance nécessaire et féconde de la psychologie et de la pédagogie, de la théorie et de la pratique, de la méthode et des procédés.

Il sera bon aussi de relire les passages relatifs à l'utilité de la mémoire (surtout t. II, p. 56 et suiv.) et d'y ajouter les remarques suggérées par la présente leçon. Nous les ramènerons à deux : d'abord, le but d'une éducation de l'esprit étant de « trouver » et de « comprendre », il est clair que l'enfant doué d'une mémoire infidèle ou fugitive ne pourrait, privé de ce secours, exercer utilement ni ses petits pouvoirs d'invention, ni ceux de compréhension. La chose serait aisée à montrer : toute découverte, tout acte d'intellection, se décompose en une série de comparaisons

et de jugements. La disparition ou l'oubli des anneaux de cette chaîne entraverait l'opération elle-même. Il faut donc être capable de « retenir » pour être en mesure d'« inventer » et de « comprendre ».

D'autre part, l'idée même de connaissance implique l'idée d'utilisation des connaissances : savoir c'est pouvoir. L'enfant les utilise pour parler, écrire, comprendre et se faire comprendre, apprendre ses leçons, rédiger ses devoirs, et plus tard pour apprendre un métier, une profession, s'y perfectionner et en tirer, pour lui et les autres, toute l'utilité possible. Or, l'utilisation des connaissances serait évidemment impossible sans la mémoire.

VI. Conclusion. — Nous conclurons par une remarque analogue à celles qui terminent les précédentes leçons : tous les procédés, et souvent toutes les méthodes, se pénètrent réciproquement. Leur emploi est simultané et inséparable. Si on les sépare, c'est pour mieux les décrire, c'est surtout pour mieux les signaler aux maîtres, les isoler, les mettre en relief, afin qu'ils sachent les reconnaître et les employer, le sachant et le voulant. Car c'est un des principes essentiels de la méthode que de ne rien faire sans savoir qu'on le fait. Ce qui est l'exclusion du hasard qui est précisément l'absence de méthode ou de réflexion.

Quant à la méthode elle-même, elle se résume, dans cette leçon comme dans toutes celles qui précèdent ou suivront, dans ces deux mots, aussi bien pour l'élève que pour le maître : réflexion et activité.

Résumé.

I, II. — Les procédés scolaires sont l'application pratique et comme l'adaptation aux exercices scolaires des principes de la méthode. Pas plus que les méthodes, il n'y a de procédés infaillibles. Ce sont des directions, des suggestions, des invitations à chercher.

III. — Pour amener l'enfant à découvrir, inventer, on pourra employer les procédés suivants dans les écoles maternelles, classes enfantines et préparatoires : se faire questionner; favoriser l'imagination; employer la méthode intuitive. Dans les

classes élémentaires, ajouter les interrogations et causeries, favoriser la curiosité et l'attention, l'imagination; utiliser les exercices de spontanéité et la méthode intuitive. On fera la guerre à tous les exercices passifs et mécaniques. On apprendra à juger et à raisonner, en un mot à comprendre.

IV. — Pour amener l'enfant à comprendre, chaque maître a ses procédés plus ou moins ingénieux. Ils sont très variables. On peut conseiller d'aller lentement, de ne pas craindre les redites, s'inspirer des données exactes de la vie, faire agir l'enfant, l'interroger souvent.

V. — Apprendre et retenir ne sont plus des fins mais des moyens en vue d'inventer et de comprendre. Les procédés dont l'emploi est conseillé sont ceux-là mêmes qui ont été indiqués dans l'analyse et l'éducation de la mémoire (t. Ier, 16e leçon; t. II, 4e leçon).

VI. — Tous les conseils donnés peuvent se résumer en ces deux mots : réflexion et activité.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Comment éveiller et favoriser chez les enfants les pouvoirs d'invention et de compréhension ?

2. — Trouver, comprendre et retenir sont des habitudes essentielles à faire acquérir. Peut-on les isoler l'une de l'autre ? Se suffisent-elles à elles-mêmes et ne faut-il pas ajouter l'utilisation, l'adaptation ? Savoir c'est pouvoir.

3. — Le récit libre, comme procédé scolaire.

4. — Culture de l'imagination comme procédé de culture de l'intelligence.

5. — La causerie comme procédé scolaire.

6. — La méthode active : principes, moyens, but et utilité.

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Montrer, à l'aide d'exemples précis empruntés aux divers exercices scolaires, quels sont les procédés les plus propres à faire trouver?

2. — Montrer à l'aide d'exemples précis empruntés aux divers exercices scolaires quels sont les procédés les plus propres à faire comprendre ?

3. — Montrer à l'aide d'exemples précis empruntés aux divers exercices scolaires quels sont les procédés les plus propres à faire retenir ?

4. — Le bon maître sait se répéter. Pourquoi et dans quelle utilité ?

5. — Comment rapprocher l'école de la vie ?

SEPTIÈME LEÇON

De l'interrogation : manière de la conduire dans les leçons et dans les récapitulations.

I. Universalité et importance du procédé dit interrogatif.— L'instituteur est avant tout un « interrogateur ». Les méthodes inductives et déductives, celles de découverte, d'exposition ou d'enseignement, l'intuition sensible, intellectuelle et morale, font un emploi constant de l'interrogation (voir p. 45, 52 et 5e leçon). A vrai dire, l'interrogation n'est pas un procédé isolé ou spécial. Elle est l'auxiliaire des procédés et des méthodes. Elle est leur mise en œuvre.

Les plus grands esprits, Socrate, Platon, Montaigne, Rousseau, Kant, ont attaché à l'interrogation une importance considérable. Elle est, d'après eux, un admirable instrument de découverte et d'éducation.

Ce procédé a été étudié avec un soin tout particulier. Nous signalerons : l'article INTERROGATION dans le *Dictionnaire de pédagogie*, sous la signature de J. Steeg ; un chapitre, le 38e, *l'Enseignement à l'Ecole* de Vessiot; des *Notes d'inspection* d'Anthoine (*Revue pédagogique*, 15 mai 1884) signalées par les programmes officiels. Ces derniers ont le tort de ne pas signaler aussi une bonne étude de Martin (*Revue pédagogique*, 15 février 1886) intitulée : *L'Interrogation à l'école*, ni une très remarquable conférence de M. Boutroux intitulée : *De l'Interrogation* (*ibid.*, 15 janvier 1896). A ces études on peut ajouter un article paradoxal et humoristique de M. Scheid (*ibid.*, 15 juillet 1905) intitulé : *La Curiosité et l'Interrogation*, plus propre à fouetter les esprits,

à les inciter à la réflexion, qu'à les informer ou à leur donner une position d'équilibre stable.

II. Utilité de l'interrogation. —Dans une analyse psychologique, fine et pénétrante, M. Boutroux ramène l'utilité de l'interrogation à trois chefs principaux.

1° Elle est un élément d'intérêt pour l'enfant. Elle fait régner, dans la classe, la vie, l'entrain et la gaîté. Les enfants sont attentifs aux questions et aux réponses; joyeux quand ils ont trouvé la réponse juste. Ils emploient d'une façon intelligente leur énergie,leur besoin d'activité. Ils sont joyeux, car tout plaisir est le sentiment d'une activité libre, qui s'exerce sans entraves.

2° L'habitude de répondre, vite et avec intelligence, aux questions posées, assure et consolide le savoir. Pour résoudre un problème au tableau, devant toute une classe ou dans une salle d'examen, il faut déjà savoir mieux que pour le résoudre dans son cabinet. L'interrogation fortifie le souvenir par la répétition, elle le consolide par l'appel au jugement et au raisonnement. « C'est en interrogeant qu'on arrêtera longtemps sur le même objet l'imagination mobile des enfants, et qu'on les forcera à considérer, dans tout ce qu'ils apprennent, la valeur des mots et la raison des choses. »

3° Elle développe en nous trois aptitudes éminemment utiles : elle peut, à sa manière, nous apprendre à parler, à penser et à vivre.

Parler. — Quelle que soit notre condition, nous devons au moins savoir parler, car les meilleurs sentiments et les pensées les plus justes risquent de demeurer sans force, s'ils ne sont bien exprimés. L'interrogation apprend à parler, parce qu'elle oblige à parler, ensuite parce que « la question fournit le moule où sera jetée la réponse ».

Penser. — La parole et la pensée sont inséparables (voir t. Ier, p. 300); habituer à parler pour exprimer une idée vraie et juste, c'est habituer à penser. C'est former le jugement, « car il ne s'agit pas de penser pour soi, mais d'entrer en communion avec les autres, et la collaboration des intelligences est ici nécessaire ». C'est aussi « chercher, travailler

à trouver des idées ou à connaître la nature des choses », autrement dit se faire à la pratique de la déduction et de l'induction. (Sur ce dernier point, voir ci-dessous, p. 98.)

Vivre. — Pourquoi répond-on mal à une question ? Est-ce ignorance de la part du questionné ou obscurité de la part du questionneur ? Cela arrive. Mais cela provient aussi de ce que l'on répugne « à écouter autrui, à entrer dans sa pensée ». Bien écouter, répondre exactement, c'est savoir vivre, c'est se subordonner, c'est obéir, « et voilà ce que plusieurs trouvent insupportable ». « L'habitude d'être interrogés formera l'esprit des enfants à ce genre d'obéissance, leur donnera cette docilité de la volonté. »

Mais, pour bien répondre, « il faut se posséder, parler à voix suffisamment haute, bannir la timidité et braver, au besoin, les dispositions railleuses de l'auditoire, ambitionner son approbation. Une certaine confiance en soi-même est donc ici requise, surtout si l'élève est invité à demander à son tour des explications sur les choses qu'il comprend imparfaitement. Un juste tempérament de déférence et d'assurance, telles sont donc les qualités que développe l'interrogation. Mais ne sont-ce pas là des conditions essentielles de la vie sociale ? Les relations entre les hommes n'impliquent-elles pas continuellement que l'on entre dans leurs vues, dans leurs intérêts, dans leurs désirs, et que cependant l'on soit une personne, capable de se faire respecter et honorer ? »

C'est encore apprendre à vivre qu'apprendre à s'estimer et à s'aimer. Or, « tandis qu'ils travaillent ensemble à chercher la vérité, maîtres et élèves se prennent les uns pour les autres d'une sympathie croissante et de plus en plus élevée ».

Nous dirons, à la fin de cette leçon, l'utilité plus particulièrement « intellectuelle » que procure l'interrogation, comme procédé essentiel de la méthode active et comme excitatrice de l'activité intellectuelle.

III. Classification des procédés interrogatifs. — Nous proposons de distinguer trois sortes d'interrogation : celle de *découverte*, celle d'*exposition* ou d'*enseignement*, enfin celle de *contrôle*. Nous laisserons de côté la méthode de *catéché-*

tique qui n'a de l'interrogation que l'apparence et la forme. Elle n'est plus à sa place dans nos écoles.

IV. Leur emploi dans les leçons. — 1° Découverte. — L'interrogation de découverte est l'auxiliaire favori de la méthode intuitive sous ses trois formes : sensible, intellectuelle et morale (voir 3e et 5e leçons). Elle revêt la forme de l'interrogation socratique et suit tantôt la voie inductive, tantôt la déductive. Parfois elle constitue la leçon elle-même ; le plus souvent elle se mêle à la leçon, elle conduit progressivement l'enfant du connu à l'inconnu, ou bien lui fait trouver les conséquences d'un principe ou les analogies des choses. Elle lui donne la joie de la découverte. C'est le procédé le plus vivant, le plus agréable, et aussi le plus fructueux. Nous discuterons plus loin (§ VII) les critiques auxquelles il a donné lieu.

2° Exposition et enseignement. — L'interrogation d'exposition ou d'enseignement trouve sa place au début des leçons, pendant leur exposé et à la fin.

Au début d'une leçon, elle constitue un procédé indispensable pour relier la leçon du jour à la précédente, dégager les idées principales déjà vues et annoncer celles qui vont suivre.

Pendant la leçon, elle donne du mordant à la parole du maître, excite l'attention des enfants en la reposant. Elle fait entrer dans les esprits des idées nettes et laisse, par cela même, dans la mémoire des souvenirs durables. On n'atteindrait jamais ce résultat avec une exposition continue et monologuée. « Quelques questions courtes, vives, drues, volent çà et là dans la classe comme des flèches, réveillent tout le monde, aiguillonnent, relèvent les têtes, allument les regards, piquent la curiosité, ravivent l'intérêt, tiennent l'auditoire en haleine. » (J. Steeg, art. cité.)

On trouvera la même idée, exprimée différemment, dans les *Notes d'inspection* d'Anthoine : « Ecoutez la maîtresse qui, dans une petite classe, fait une leçon de choses ; elle arrête son exposition ; elle s'adresse à un élève, elle lui demande ce qu'il sait, l'interrogation est ici de pure forme. Ce n'est qu'une manière de rompre le discours, d'y jeter quelque variété, de passer pour un instant la parole à l'en-

fant, de le faire sortir du rôle passif qui ne saurait longtemps convenir à sa vive nature. Même avec des élèves plus âgés, il y a, au cours de la leçon, l'interrogation soudaine, brusque, moyen de ressaisir les esprits, sorte de rappel à l'attention, avertissement jeté à l'élève qu'il doit toujours écouter parce qu'il peut toujours être interpellé. » (*Revue pédag.*, 15 mai 1884, p. 447.)

A la fin des leçons, l'interrogation sert à s'assurer si l'élève a écouté, s'il a retenu les principaux faits, les principales données de la leçon. « Il les a encore tout frais dans la mémoire ; les mots vibrent encore dans ses oreilles. Des interrogations les gravent plus profondément, en obligeant l'élève à répéter ce qu'il a entendu, en faisant passer par ses lèvres ce qui risquait de s'envoler sans laisser de traces. » (J. Steeg, *loc. cit.*)

3° Contrôle. — L'interrogation de contrôle se confond d'abord avec celle d'enseignement à la fin de la leçon; le maître se demande : « Ai-je été assez clair ? Ai-je bien dit ce que je voulais, comme je le voulais ? » Elle est très précieuse et pour le maître et pour l'élève. Elle force l'un à éclaircir ses pensées, à trouver de meilleures formules; elle oblige l'autre à redire ce qu'il a entendu, à comparer la seconde ou la troisième manière à la première et à bénéficier du travail accompli.

La véritable interrogation de contrôle est celle qui a remplacé, pour beaucoup de matières, la *récitation littérale* d'autrefois. « Que c'était pourtant chose commode à l'ancien instituteur que la récitation! Aussi comme il la prolongeait volontiers! Comme il s'y reposait doucement! N'avoir qu'à suivre de l'œil ou plutôt d'une oreille demi-distraite un texte bien connu, à dire de temps en temps ou plus simplement, sans même parler, à indiquer d'un signe : au suivant ! L'interrogation [active et de contrôle] n'est pas un si mol oreiller : elle tient le maître sans cesse en éveil, en action; il faut qu'il pose la question, qu'il la choisisse, qu'il en pèse les termes; il faut qu'il écoute la réponse, qu'il se trouve prêt à la redresser, ou plutôt à la faire redresser. Mais comme l'intérêt est plus grand et le profit aussi ! L'interrogation s'adresse à l'intelligence plus encore qu'à la mémoire de l'élève ; elle force à penser, à exprimer

sa pensée ; elle permet d'appeler, d'arrêter son attention sur les points importants, de laisser dans l'ombre ce qu'il y a de secondaire. » (Anthoine, *loc. cit.*, p. 448.)

Procédé Tabareau. — Il est très connu et employé avec succès dans les exercices d'orthographe et de calcul mental. Pour les autres exercices il ne convient pas, car il laisse les élèves silencieux et ne leur apprend pas à parler. On verra un bon exposé de ce procédé dans l'article déjà cité de Martin. (*Revue pédag.*, 15 février 1886, p. 125-127.)

V. Leur emploi dans les récapitulations. — L'idée même de « récapitulation » implique l'idée d'une revision portant sur les idées principales (*capita*). Cette méthode est d'un emploi courant, dont les avantages sont très connus. L'interrogation de récapitulation est essentiellement une revision de contrôle. Le maître s'assure si l'élève a « retenu » les leçons soit de mémoire, soit de jugement. Elle a pour but de faire « repasser » les leçons déjà vues, de préparer à des examens, d'exercer l'élève à bien répondre, à s'aguerrir. Il en est qui se font au début ou en cours d'année, sous forme d'examen de passage, ou à la fin, sous forme d'examens destinés à contrôler les progrès d'une classe ou d'un élève.

Mais on peut donner à ces interrogations une forme et un but plus relevés. Le maître peut, de temps à autre, à la suite de quelques leçons, mettre en saillie les idées principales, montrer leurs liens, leurs rapports, à travers toute une série de leçons. Méthode indispensable en histoire, en morale, et même en arithmétique. Il n'y a rien de plus instructif pour l'enfant que d'apprendre à grouper sous une idée générale tout un ensemble de leçons. Il ne risque plus de se perdre dans les détails, dans les idées coordonnées et subordonnées. L'interrogation met en saillie les arêtes vives des leçons. L'enfant s'initie aux « grandes questions ». Rien n'est plus favorable à l'éducation de l'esprit, à cette culture générale dont nous avons parlé dans les 1re et 2e leçons.

Par cela même, l'interrogation de récapitulation dépasse l'horizon modeste du contrôle, elle devient un véritable exercice de réflexion et de jugement, le plus important, le

plus élevé peut-être de ceux que l'on peut faire dans les écoles élémentaires. Elle devient une interrogation d'enseignement et de découverte. Car, une fois que l'élève a pu acquérir, dans le cours des leçons successives, un certain nombre d'idées fragmentaires, il lui est possible — s'il est bien dirigé — de « découvrir » lui-même l'unité des leçons et l'idée directrice unique qui les domine. S'il ne peut pas les découvrir, le maître les lui « apprend », les lui « enseigne ». Ces leçons d'ensemble ont tout à gagner à prendre la forme interrogative, à une double condition, c'est que : 1° les points saillants auront déjà été indiqués dans les leçons partielles antérieures; 2° les questions auront été sérieusement et très attentivement préparées par le maître. Il va de soi qu'un *résumé* écrit devra en fixer les résultats.

Ces interrogations seront à la fois favorables et à la mémoire et au jugement. Car s'il est un principe rigoureux en matière scolaire c'est bien celui qui exige que le maître ne fasse pas un pas en avant sans s'être assuré qu'il a été *compris* et que l'élève a *retenu*. « Ce qu'on ingère en trop, non seulement ne profite pas, mais nuit. Intellectuellement aussi, ce qui encombre et surcharge, détériore l'organisme mental. On s'assurera donc au fur et à mesure que l'esprit s'assimile ce qu'on lui confie. A cela d'abord doit servir l'incessante mise en demeure adressée aux élèves (à tous sans exception, car nous n'admettons pas qu'on se résigne aisément à laisser des traînards) d'avoir à montrer s'ils comprennent et comment ils comprennent. Ils ont quelquefois de si étranges façons de comprendre ! On ne saura vraiment à quoi s'en tenir qu'en exigeant toujours sur ce qui est censé connu, avant de faire un pas nouveau, des réponses sobres, précises, variées, ne laissant aucun doute sur le profit réel. » (H. Marion, *Revue pédag.*, 15 janvier 1888, p. 15, 16.)

VI. Conseils relatifs à l'emploi des procédés interrogatifs. — Nous les indiquerons en quelques formules brèves et précises, qui seront la traduction pratique des idées générales développées ci-dessus :

1° Choisir les matières d'enseignement propres à l'interrogation et le moment qui convient le mieux à l'interrogation.

2° Préparer à fond le *sujet* sur lequel portera l'interrogation et *quelques* questions précises. Il serait mauvais de préparer *toutes* les questions et de s'en tenir là. Il est bon qu'il y ait un peu d'imprévu, de vie et de mouvement, dans le détail des questions et des réponses.

3° Suivre un ordre méthodique, éviter de donner des idées fragmentaires, décousues. Des résumés dictés ou le livre serviront à établir le lien des questions et le but à atteindre.

Ces différents conseils sont en opposition avec les trois paradoxes célèbres de Jacotot : on les trouvera exposés et réfutés dans la conférence déjà citée de M. Boutroux et dans l'article Jacotot du *Dictionnaire de pédagogie.*

4° Eviter de trop parler, sinon on se fatigue et on fatigue l'élève. On émousse son attention. On le réduit à une sorte de passivité. Le meilleur moyen de l'éviter est d'habituer l'élève à questionner le maître. On pourra aussi essayer — bien que cela soit assez difficile — d'entraîner les enfants à se questionner les uns les autres sur un thème donné et préparé à l'avance.

5° Poser des questions ni trop difficiles ni trop simples ; les délimiter avec précision et ne pas trop demander ; si l'on pose une question générale, faire tout d'abord réfléchir et tracer le plan ou le schéma de la réponse ; poser des questions claires, nettes et précises, portant sur des objets connus ou partant de connaissances déjà assimilées. Par suite, éviter les devinettes.

6° S'assurer constamment qu'on a été compris et *de tous.* Par conséquent, aller lentement, ne pas craindre de répéter, de « rabâcher », surtout les principes, les définitions, les idées directrices.

7° A chaque idée nouvelle, à chaque fait nouveau, faire confronter le nouveau avec l'ancien. « La comparaison, dit M. Boutroux, fait mieux saisir la vraie nature des choses ; et la liaison de ce qui suit à ce qui précède, en même temps qu'elle soulage la mémoire, développe les idées d'ordre, de logique, de progrès rationnel. »

8° Poser la question à la classe entière et désigner ensuite l'élève qui doit y répondre. Cette méthode est très vivante. « Elle tient en haleine, dit encore M. Boutroux, d'un bout

de l'interrogation à l'autre, tous les élèves. Elle réalise l'idée d'une collaboration constante des élèves entre eux et avec le maître. »

Eviter d'interroger les « plus forts », les plus exercés et de négliger les « faibles », les timides. Ces derniers, délaissés, souvent raillés, marchent comme ils peuvent. « Si par hasard on les interroge, et s'ils répondent mal, ce qui est assez naturel, d'abord parce qu'ils sont faibles, et ensuite parce qu'ils sont tout étonnés de voir se fixer l'attention sur eux, on les reprend d'un ton sévère... donnez-leur un peu de confiance en eux-mêmes ; s'ils répondent passablement ayez pour eux un mot d'éloge qui les stimulera. » (Martin, art. cité, p. 123, 124.)

Ce conseil est d'une importance pratique considérable. On le retrouve exprimé de différentes façons, dans le chapitre de Vessiot et dans les *Notes d'inspection* d'Anthoine, déjà cités.

« Dans une classe bien faite, écrit Vessiot, il ne faut que des acteurs et pas de public ; chacun y doit jouer son rôle... Une classe doit être comme un orchestre ; or, dans un orchestre, il n'y a que des exécutants... Les solos sont réservés aux meilleurs musiciens, et le chef d'orchestre (c'est vous, monsieur l'instituteur) dirige les exécutants... La vie doit courir de bancs en bancs, réveiller les dormeurs, secouer les engourdis, stimuler les indifférents, et entraîner tout ce petit monde dans un même courant. » (Vessiot, *loc. cit.*, p. 384, 385.) Il faut savoir encourager le timide, calmer l'étourdi, proportionner les questions à l'intelligence et au savoir de chacun. Dans le désir, très légitime, que l'on a de faire parler tous les élèves, il ne faut ni lambiner, ni courir la poste. Laissez à l'enfant le temps nécessaire pour comprendre la question et pour en chercher la réponse. « Si on le presse trop, il se trouble ; si on le laisse trop longtemps sous le coup de la question, il se trouble encore et cesse de chercher. Passe-t-on trop vite à un autre, on enlève souvent au premier le mérite de répondre au moment où il avait la réponse au bout de la langue ; s'attache-t-on trop longtemps au même élève, il se noie dans le silence où on le tient plongé... Si la question est mal posée, c'est au maître à la reprendre et à la rendre plus claire ; si la question dépasse

la portée des enfants, c'est au maître à y répondre, sans attendre en pure perte. » (*Loc. cit.*, p. 389, 390.)

Pour faire collaborer toute la classe à une réponse, on peut user des interrogations rapides, pressées, qui semblent voltiger de tête en tête, mais il faut bien prendre garde d'aller trop vite et, par impatience, de répondre soi-même (1) : «...Vous avez posé une question à Berthe, à Jeanne, et comme Jeanne ne répondait pas tout à fait comme vous le désiriez, vous vous êtes adressée à une autre et encore à une autre, et vous avez fini par répondre vous-même. Ou la question était trop difficile, en dehors de ce que vos élèves pouvaient savoir, et il eût mieux valu ne pas la poser, ou vous deviez presser davantage l'élève que vous avez d'abord interrogée ; en tout cas, il eût fallu revenir à elle, et vous l'aviez si bien oubliée qu'elle restait toujours debout, et c'est moi qui, la prenant en pitié, l'ai d'un signe invitée à se rasseoir. Que l'interrogation ne voltige pas sans cesse en tous sens ; qu'elle se pose, qu'elle se fixe pour un temps quelque part. Voici un esprit paresseux, lent ; ne l'abandonnez pas à son apathie ; sollicitez-le, pressez-le, engagez avec lui une sorte de lutte, faites-l'y participer, mais revenez toujours à ce même esprit; il s'agit de savoir si c'est lui qui sera vaincu ou vous. Or, je dis que c'est vous qui serez vaincue si vous ne parvenez pas à lui donner la claire notion de ce que vous voulez, de ce que vous devez lui apprendre. » (Anthoine, *Revue pédag.*, 1884, p. 446.)

9° Dans chaque catégorie de questions, il est sage d'aller à une allure modérée. Mais quand le sujet est bien connu, trituré, assimilé, il faudra peu à peu presser l'allure et exiger des réponses promptes, presque instantanées. Le véritable savoir doit être disponible. Et ce n'est pas savoir que toujours chercher, réfléchir, hésiter.

10° Il va de soi que le maître mettra dans ses questions beaucoup de soin, de patience, de bienveillance, et surtout de bonne humeur. Il s'intéressera aux réponses et se réjouira

(1) Certains maîtres, par paresse et routine, posent la question, font la réponse, et laissent aux élèves le soin ridicule d'ânonner, tous ensemble, le dernier mot, souvent la dernière syllabe du dernier mot. On arrive parfois, avec ce procédé, à des résultats... extravagants et déconcertants ! On ne saurait trop s'élever contre cette ridicule habitude.

visiblement des réponses exactes. A plus forte raison évitera-t-il le ton sec, la voix cassante, la formule hautaine, les moqueries humiliantes.

11° Un dernier conseil domine tous ceux qui viennent d'être formulés et résume tous les principes qui président à l'emploi de l'interrogation, soit dans les leçons, soit dans les récapitulations : l'interrogation doit viser la culture du jugement plus que celle de la mémoire et exercer les enfants au raisonnement, autrement dit à la déduction et à l'induction : « Dans la déduction, l'interrogateur amène l'élève à rassembler tous les éléments du raisonnement et à en tirer à lui seul la conséquence qu'ils enferment. Exercice agréable autant qu'il est utile. La rigueur de la méthode discipline l'esprit ; et, en même temps, c'est pour l'élève une satisfaction d'avoir en main tous les éléments du problème et d'arriver par lui-même à le résoudre complètement. Au contraire, l'élève souffre lorsqu'on lui pose des questions pour lesquelles des données manquent. Pourtant il le faut exercer aussi à l'induction. C'est ici que l'art de l'interrogateur sera particulièrement subtil et ingénieux. Généraliser à propos est le chef-d'œuvre de l'intelligence. Il faut ici guider l'élève, en lui montrant qu'on le guide, faire travailler méthodiquement son esprit et lui donner la joie de la découverte, sans l'enorgueillir et lui fermer les yeux sur les difficultés. Il s'agit proprement ici de la manière dont se forme la science. On voudrait pouvoir parcourir soi-même en raccourci la route qu'a suivie l'esprit humain pour parvenir à ses connaissances. Le maître tâchera de faire cette promenade avec ses élèves. » (Boutroux, *loc. cit.*, p. 13.)

VII. Objections et réponses. — 1° Passivité de l'enfant. — Elle tient soit à la maladresse du maître qui parle trop, soit à la méthode elle-même, qui exige que l'élève réponde au lieu de questionner. Mais il est facile de remédier à ces deux inconvénients comme il a été dit ci-dessus. (Voir dans l'article cité de M. Scheid, p. 4-9; 19, quelques passages humoristiques sur l'enfant questionneur et le maître « éveilleur de pourquoi ».)

2° Son mutisme. — Il vient de l'inexpérience, du manque d'habitude et de l'ignorance. « Les enfants, remarque avec

raison M. Boutroux, ne savent pas ou ils savent mal, et ils sont inhabiles. C'est ensuite timidité ou amour-propre. Les conditions où ils se trouvent brouillent leurs idées ; ils ont peur des reproches du maître, des ricanements des camarades. » Il suffira donc de les habituer, dès l'école maternelle, à répondre aux questions. On s'assurera qu'ils connaissent et comprennent les principes, les connaissances élémentaires sur lesquels roulera l'interrogation. On ira lentement, on répétera, on « rabâchera ». Enfin, comme il a été dit p. 97, le maître mettra dans sa voix l'affection qu'il a dans son cœur.

3° Perte de temps. — On ferait plus que le perdre, on le gaspillerait inutilement si l'on traitait toutes les matières d'enseignement par l'unique méthode interrogative, et surtout s'il fallait attendre que les élèves questionnent eux-mêmes le maître. Mais ce n'est pas ainsi que les choses se passent : on alterne l'exposition et l'interrogation ; on conduit l'enfant à questionner, mais on le questionne plus fréquemment encore. Bref, par une préparation méthodique, on ménage le temps et on le dépense utilement.

4° Désordre. — Il est certain qu'une leçon faite sur le mode socratique peut paraître décousue. Les diverses parties se présentent comme des vérités fragmentaires sans lien entre elles. Mais une interrogation méthodique évite facilement cet écueil en alternant les parties d'exposition et d'interrogation, en utilisant les résumés oraux ou écrits, en recourant au livre.

5° Inconvénients de la méthode socratique. — Toutes ces objections s'adressent, en réalité, à la méthode socratique (1).

M. Scheid (art. cité, p. 9, 10) la traite avec beaucoup d'irrévérence ; c'est, pour lui, « la plus stupide et la plus vaine façon d'inquisition ». Il ne prend pas garde que les défauts qu'il signale tiennent à la maladresse des maîtres qu'il peut avoir observés et non au procédé lui-même.

(1) Lire un bon exposé de la méthode socratique dans la *Revue pédagogique* (15 février 1886, p. 128-138), sous la signature E. de la Hautière.

Les vrais défauts du procédé ont été relevés, avec une grande modération, par Anthoine, dans les *Notes d'inspection* déjà citées : « Il me semble, pour être franc, qu'on a bien quelque peu abusé du mot (interrogation *socratique*) en ces derniers temps (1884), et beaucoup qui s'en servent se rendent-ils un compte très net de la chose ? Les sujets auxquels Socrate appliquait sa méthode ne ressemblaient guère à la plupart de ceux que nous traitons dans nos écoles : il mettait, d'ailleurs, dans cette méthode quelque chose de si particulier, de si personnel, qu'il devient singulièrement difficile de se l'approprier. On peut demander aux instituteurs des connaissances et du sens ; on ne peut leur demander de l'esprit : ce serait trop. Or, l'interrogation socratique exige, pour être maniée, beaucoup d'esprit et d'une certaine trempe, très fin, très souple, très retors et très malin. J'ajoute que, fût-on de force à la manier, il faudrait y regarder à deux fois avant de la transporter dans nos écoles. Les Grecs étaient de grands flâneurs ; on les rencontrait partout dans les rues, dans les jardins publics, devisant, discutant, ergotant ; des esclaves faisaient pour eux leur ménage, travaillaient pour eux ; ils avaient le temps. Nous, nous sommes toujours pressés, ceux-là surtout qui fréquentent l'école primaire ; la vie est là, laborieuse, besogneuse, haletante, qui les attend, qui va les prendre dès douze, treize ans ; souvent même elle les prend avant ; leurs parents ont besoin d'eux, de leur aide, pour soutenir le rude combat pour l'existence. En peu de temps il faut qu'ils apprennent beaucoup. Au lieu de leur faire chercher la vérité par de longs détours, mieux vaut la leur donner, à condition toutefois de s'assurer qu'ils la comprennent bien afin qu'ils la retiennent. » (*Loc. cit.*, p. 448.)

L'auteur conclut en conseillant à l'instituteur d'imiter Socrate quand il en aura le temps, un jeudi, au milieu d'une longue promenade, assis ou demi-couché sur le gazon, auprès du ruisseau qui les aura désaltérés ou sous le grand arbre qui les abrite des rayons du soleil... Autant dire que l'interrogation socratique n'est et ne doit pas être un procédé scolaire.

Il y a une large part de vérité dans cette critique réfléchie et modérée : la méthode socratique exige beaucoup de

temps ; elle est lente, longue ; elle risque de paraître décousue. Et surtout elle ne s'applique guère qu'aux principes fondamentaux de la connaissance et de la morale, à quelques principes géométriques très généraux.

Mais sans vouloir lui faire donner plus qu'elle ne peut donner, on peut, sans tomber dans les inconvénients signalés, l'utiliser même en dehors de ces connaissances générales et par exemple dans l'observation directe de la réalité, dans les leçons de choses notamment. Pourvu qu'elle s'appuie sur des connaissances déjà acquises, elle est très propre, déclare avec autorité M. Boutroux, « à enseigner la pratique de la déduction et de l'induction, qui sont les instruments de la science ». (Cf. art. cité, p. 6 et 7.) Et il est certain que la méthode socratique est inséparable de la méthode intuitive sous ses trois formes : sensible, intellectuelle et morale. (Voir ci-dessus, 5e leçon.)

VIII. Applications pratiques. — L'INTERROGATION EN HISTOIRE. — Les programmes officiels (fasc. II, p. 7) signalent, parmi les lectures à faire, une étude justement réputée de M. Lavisse, publiée dans la *Revue pédagogique* (15 août 1884, p. 111-126), sous le titre suivant : *Discussion d'une leçon d'histoire* (supposée faite aux élèves de 3e, quatorze ans environ).

Nous en recommandons instamment la lecture. On y verra, p. 118, 119, comment on peut conduire une interrogation dans une leçon d'histoire, de façon à faire « repasser » la leçon antérieure, et à préparer la leçon suivante, interrogation de contrôle, en même temps que d'exposition et, par endroits, de découverte. On y verra aussi avec quel art simple et familier l'interrogateur sait éveiller l'attention des élèves et la retenir. Cette leçon est plus qu'un modèle, c'est un idéal dont il faut essayer de se rapprocher le plus possible.

L'INTERROGATION EN MORALE. — S'il est un enseignement où l'exposition dogmatique soit peu de mise à l'école primaire, c'est bien la morale. On ne peut guère l'enseigner avec profit qu'à l'aide d'exposés très courts et d'interrogations répétées, le tout condensé dans des résumés succincts.

L'interrogation doit partir des faits les plus simples. On en fait saisir le sens réel, les rapports, les analogies et on conduit progressivement les enfants aux principes. On combine la méthode inductive et la déductive, l'interrogation de découverte et celle d'exposition et de contrôle.

Voici, à titre d'indication, un schéma d'interrogation conduite d'après ces principes. Soit à faire comprendre aux enfants la notion de *justice.*

La première notion à donner à l'enfant est celle du droit, autrement dit, la notion de certaines choses respectables dans la personne humaine. Il sera donc sage de faire remarquer aux enfants la différence qu'il y a entre les personnes et les choses, puis énumérer ce qu'il y a de respectable en *chaque* personne, d'où la notion de l'égalité des personnes.

Nous avons choisi à dessein cet exemple, car c'est le point le plus délicat des leçons de morale, celui sur lequel les maîtres sont le plus hésitants et les élèves le moins assurés.

On pourrait procéder ainsi : Voyons, mes enfants, avez-vous jamais confondu votre camarade Paul avec cette table ou avec cet arbre ? — Oh ! non. — Pourquoi ? — Parce que cette table est inanimée et insensible. Paul est vivant et il sent. — Bien. Si donc vous frappez la table, elle ne sent rien, vous ne lui faites pas de mal. Mais avez-vous le droit de la détruire ? — Non, car ce serait détruire le bien d'autrui. — Que respectez-vous donc dans la table ? est-ce le bois inanimé et insensible, ou la propriété de celui à qui elle appartient ? — La propriété de celui à qui elle appartient.

Avez-vous le droit de battre Paul ? — Non, car nous lui ferions du mal, il souffrirait. — Que respectez-vous en lui ? Est-ce la propriété d'un autre ou Paul lui-même ? — C'est Paul lui-même. — Vous ne pouvez donc ni le frapper, ni l'enfermer, ni le priver de nourriture ? — Non ! Les gendarmes nous arrêteraient ! — Ah ! ah ! la peur du gendarme... Mais est-ce uniquement pour cela que vous vous abstiendrez de faire du mal à Paul ? — Oh non! Monsieur; c'est parce que nous aimons Paul et que nous ne voulons pas le faire souffrir, c'est parce que nous n'en avons pas le droit. — Vous pensez alors qu'il faut respecter Paul dans sa vie et

dans sa sensibilité, parce que sa vie et sa sensibilité sont respectables ? — Oui, Monsieur.

N'y a-t-il que cela de respectable dans Paul ? Voyons, cherchez bien ! — Ses livres, sa blouse, son cartable, le déjeuner qui y est dedans ? — Soit. Que voulez-vous dire ? — Nous ne pouvons pas déchirer ses livres, salir sa blouse, abîmer son cartable, manger son déjeuner. — Et pourquoi ? — Parce que ces choses sont à lui. Il n'est pas permis de prendre le bien d'autrui. — Comment s'appelle l'action qui consiste à prendre le bien d'autrui ? — Le vol. — Pourquoi le vol est-il défendu ? — Parce qu'on va en prison. — Toujours la peur du gendarme! Mais est-ce surtout pour cela qu'il ne faut pas voler ? — Non, Monsieur, c'est parce que ce qui est à quelqu'un doit être respecté comme lui. — Très bien. La propriété est le prolongement de la personne humaine et elle est respectable comme elle.

Est-ce tout ? n'avez-vous à respecter dans Paul que son corps, ses livres et ses cahiers ?... Ne voyez-vous pas autre chose ?... Vous ne trouvez plus rien ? Je vais vous mettre sur la voie : Paul est un écolier studieux, un camarade franc et serviable. Tous vous l'aimez et il le mérite. Comment s'appelle l'estime que nous avons pour lui, la bonne opinion que nous avons de lui ? — L'honneur... La réputation... — Eh bien ! cet honneur, cette réputation, Paul les a gagnés, les a conquis par sa bonne conduite et ses bonnes habitudes. Ce sont choses qui lui appartiennent. — Oui, Monsieur, nous n'avons pas le droit de les lui voler. — Très bien, mais comment s'appelle ce vol ? le vol de l'honneur et de la réputation ? Et d'abord, comment peut-on les lui voler ? Est-ce là choses matérielles que l'on peut enlever et mettre dans la poche ? — Non, mais on peut dire du mal de lui. — Lequel ? — On peut dire qu'il a fait du mal à un camarade,... qu'il a volé des pommes dans le verger voisin,... qu'il a dit du mal d'un autre... — Soit, mais comment, disant cela, lui volerez-vous son honneur, sa réputation ? — Monsieur, on croira ces mensonges et on aura mauvaise opinion de lui, on le battra... on lui fera des reproches... on le mettra en quarantaine... — Est-ce bien ce que vous feriez là, si vous disiez du mal de Paul, alors que ce mal est faux ? — Non, Monsieur, on lui ferait de la peine, on lui ferait du tort, ce

serait très vilain et très méchant. — Oui, mes enfants, ce mensonge, avec l'intention de nuire, serait très vilain et très méchant, on l'appelle la calomnie. Je vous expliquerai aussi plus tard qu'on appelle médisance le mal que l'on dit de quelqu'un, quand ce mal est vrai. Je vous montrerai les funestes effets de la calomnie et de la médisance.

Voyons, résumons ce que nous venons de dire : Paul est un être vivant et sensible. Nous ne devons pas le faire souffrir, ni le voler, ni le calomnier. Nous devons le respecter. On appelle *droits* ces choses respectables qui sont dans Paul et font de lui une « personne morale ». Et l'*obligation* que nous avons de respecter ces droits s'appelle le *devoir*. On appelle *justice* l'obligation ou devoir de respecter les droits d'autrui. Justice vient de deux mots latins (1) qui signifient : « Se tenir dans le droit. »

A quoi se résument les devoirs de justice que nous avons énumérés ? — Ne pas blesser, ne pas faire souffrir... Ne pas voler... Ne pas calomnier. — Remarquez que vous dites toujours : « Ne... pas » avec un « impératif ». Qu'est-ce que cela exprime ? — Une obligation... Un ordre.... Une défense. — Voyons, expliquez-vous. — L'obligation du respect... L'ordre de respecter les droits... La défense de les violer. — A quoi donc se résument-ils ? — *A ne pas faire du mal.*

Dans une autre leçon on procéderait de même pour donner aux enfants l'idée de l'*égalité des personnes morales*, puis l'idée de *réciprocité* dans les obligations de justice; enfin l'idée de *répression pénale*, en cas de violation.

L'essentiel est de partir des faits simples, accessibles, à la portée des enfants. On leur en montre la signification, les rapports réciproques et on les conduit peu à peu aux notions abstraites, aux définitions et aux principes.

On pourra ensuite adopter la marche inverse, prendre des cas particuliers et les expliquer à l'aide des principes déjà établis ; ou bien demander comment il faudrait agir dans telles circonstances déterminées.

Mais quelle que soit la marche adoptée, on combinerait les différents procédés interrogatifs : tantôt on fait « trou-

(1) *In jure stare.*

ver » l'élève ; tantôt on lui rappelle les principes déjà acquis ; tantôt on s'assure qu'il comprend et qu'il juge correctement. Constamment on s'assure que son esprit agit.

Autres applications. — On pourrait procéder de même en instruction civique, et même dans la solution d'un problème d'arithmétique. Il serait facile aussi d'adopter la même méthode en grammaire et, à plus forte raison, en lecture expliquée. Nous ne pouvons songer à donner ici la marche schématique des interrogations, soit de découverte soit d'exposition appliquées à ces matières. Mais les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses ont toute une année pour s'exercer à ces méthodes, et la pratique même qu'ils en feront sera infiniment supérieure à tout ce qu'ils pourraient trouver ici.

IX. Conclusion. But poursuivi : les esprits libres. — L'interrogation, conduite d'après les principes indiqués, est le principal ressort de la méthode active, dont le but est de former des esprits libres.

Par elle, nous voulons exciter l'esprit de l'enfant, lui donner l'habitude du travail, de l'attention et de la réflexion, provoquer son effort intellectuel, attendre que cet effort aboutisse, lutter contre sa timidité, sa légèreté, son inertie, faire jaillir des réponses intelligentes par d'habiles questions, bref, lui laisser trouver une grande partie des idées qu'on veut lui apprendre.

Le véritable enseignement est une collaboration : « Oui, il faut que l'enfant agisse, qu'il parle, qu'il écrive ; il faut qu'il juge, qu'il critique, qu'il loue, qu'il blâme, qu'il expérimente, qu'il raisonne ; il faut qu'il s'essaie à tout cela sous l'œil et sous la direction d'un maître expert et dévoué. Tel est l'apprentissage fécond, qui lui servira toujours et en tout. » (Maneuvrier.) Ce qui revient à dire avec Aristote une vérité passée en lieu commun, mais qui a été pendant bien longtemps méconnue : « On ne sait bien que ce qu'on fait soi-même. »

Guerre donc à la passivité de l'esprit, guerre à ces méthodes qui habituent à jurer sur la parole d'un maître ou le texte d'un livre ou bien qui font que l'on se fixe trop vite et sans

information suffisante dans une opinion qu'on n'examine plus et dont plus rien ne fait démordre. Etroitesse extrême, dangereuse !

Travaillons à faire des esprits libres. « C'est en faisant sans cesse agir l'intelligence, en lui donnant l'habitude de chercher et de trouver par elle-même, de contrôler toujours ses raisons de croire, que l'enseignement formera des esprits à la fois fermes et souples, toujours ouverts à toute vérité, et sympathiques à tout progrès. Le plus grand service à rendre à la pensée, c'est de l'empêcher de s'emprisonner soit dans des opinions qu'elle reçoit toutes faites, soit dans ses propres liens. » (H. Marion, *La Méthode active* (1), *Revue pédag.*, 15 janvier 1888, p. 7.)

C'est l'interrogation qui nous aidera à former des esprits débrouillés et, qu'on nous permette cette expression, « débrouillards » ; des esprits capables de voir clair dans leurs idées et dans celles des autres, aptes à se conduire, en toutes circonstances, d'après les règles du juste et de l'utile.

Résumé.

I. — L'interrogation n'est pas un procédé isolé ou spécial, elle est l'auxiliaire de la plupart des méthodes et procédés. Son universalité et son importance ont été reconnues de tout temps.

II. — Son utilité est considérable : elle est un élément d'intérêt pour l'enfant. Elle assure et consolide le savoir. Elle apprend à parler, à penser et, en un sens, à vivre.

III, IV. — On distingue l'interrogation de découverte, celle d'exposition ou d'enseignement, enfin celle de contrôle. Leur emploi est constant dans les leçons.

V. — L'interrogation est utile dans les récapitulations, non seulement pour faire reviser et s'assurer qu'une certaine série de leçons est sue, mais aussi comme exercice de réflexion et de jugement.

(1) Tout cet article est à lire. A rapprocher d'une dissertation de P.-F. Thomas sur la méthode *suggestive* ou *active*, comparée à la méthode *dogmatique* ou d'*autorité* (*La Dissertation pédagogique*, p. 257-261).

VI. — Dans la pratique, il est bon de suivre certaines prescriptions qui donnent à ces procédés toute leur utilité, toute leur efficacité.

VII. — On a dirigé contre l'interrogation, et spécialement contre l'interrogation socratique, un certain nombre d'objections, auxquelles il est facile de répondre.

VIII. — L'interrogation est particulièrement utile et indispensable en histoire, en morale, etc.

IX. — Son but se confond avec celui de la méthode active et libérale : former des esprits libres.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Utilité de l'interrogation. Réfuter les objections dirigées contre ce procédé.

2. — La méthode socratique : principe (voir ci-dessus, 3e leçon, p. 47), procédés, avantages et inconvénients, emploi pratique actuel.

3. — De la méthode d'interrogation dite « socratique » à l'école primaire. Historique de la méthode. Analyse de ses principaux caractères et des qualités qu'elle exige de la part du maître. Plan d'une leçon faite d'après cette méthode. (Académie de Poitiers, 1907.)

4. — La méthode expositive et la méthode interrogatoire. Les employez-vous successivement ou simultanément, au cours de vos différentes leçons ? Vous justifierez votre façon de procéder. (*Ibid.*)(Ajouter à la présente leçon, la 3e et la 4e, sur les méthodes de recherche et d'enseignement.)

Conférences et Education professionnelle.

1. — Faire des résumés distincts, puis un résumé unique et d'ensemble, des lectures signalées au début de la présente leçon, p. 88.

2. — Classer les procédés interrogatifs et montrer, par des exemples précis, leur emploi dans les leçons. Reconstituer pour chacun d'eux une interrogation avec la réponse présumée des élèves, et la chaîne des questions.

3. — Utilité des récapitulations. Donner des exemples pour une série de leçons d'histoire ou de morale. Suivre les conseils donnés dans le texte de la leçon (§ V et VIII).

4. — Discuter les conseils pratiques donnés dans la leçon sur la manière de conduire les interrogations (§ VI).

HUITIÈME LEÇON

De l'usage du livre de classe à l'école primaire. Comment les élèves doivent s'en servir.

I. Paradoxe de Rousseau : Pas de livres. — « Sans étudier dans les livres, l'espèce de mémoire que peut avoir un enfant ne reste pas pour cela oisive : tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend le frappe, et il s'en souvient; il tient registre en lui-même des actions, des discours des hommes ; et tout ce qui l'environne est le livre dans lequel, sans y songer, il enrichit continuellement sa mémoire, en attendant que son jugement puisse en profiter... J'ôte les instruments de leur (des enfants) plus grande misère, savoir les livres. La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on sait lui donner. A peine à douze ans Emile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. Mais il faut bien au moins, dira-t-on, qu'il sache lire. J'en conviens : il faut qu'il sache lire quand la lecture lui est utile ; jusqu'alors elle n'est bonne qu'à l'ennuyer. » (*Emile*, liv. II.)

II. Discussion. — Vrai sens et portée du paradoxe. — Par ces mots, Rousseau proscrit radicalement le livre, comme instrument d'instruction, avant l'âge de douze ans. A sa place il met l'observation directe des choses et l'enseignement oral.

Il réagit contre l'enseignement livresque qui résumait à lui seul tout l'enseignement à son époque. Il réagit surtout contre la coutume singulière de son époque qui — faute d'ouvrages spéciaux pour l'enfance — lui donnait La Fontaine, quelques recueils d'histoires pieuses et souvent Plutarque !

Mais faut-il croire avec Rousseau que l'enseignement doive être, avant douze ans, exclusivement oral et fondé sur l'interrogation, sans aucun secours emprunté au livre ? Nous ne le pensons pas.

Il suffira à notre dessein de montrer les avantages et aussi les lacunes de l'enseignement oral et de l'interrogation, même pour les enfants âgés de moins de douze ans, et par suite l'utilité du livre de classe.

Avantages de l'interrogation et de l'enseignement oral. — Jusqu'à six et sept ans la méthode orale doit être la seule forme de l'enseignement. Jusqu'à ce moment et plus tard, jusqu'à la fin de la scolarité, c'est l'enseignement le plus vif, le plus vivant, celui qui mord le plus sur l'attention et entre le plus dans la mémoire.

Leurs lacunes. — Malheureusement la méthode orale et interrogative est longue et lente. Faute de points fixes, elle donne à l'enfant l'impression du décousu. Elle est vive sur le moment, mais elle laisse peu de traces. Bien souvent on peut vérifier l'exactitude du proverbe trivial : « Ce qui entre par une oreille, sort par l'autre. »

Pratiquée seule, dit M. Boutroux, elle ne suffirait pas à donner à l'esprit des notions précises et exactes, à lui faire voir nettement, dans un tout, l'enchaînement et la proportion des parties. De plus, bien qu'elle excite l'esprit, elle n'en est pas moins un stimulant extérieur, et le maître doit tendre à rendre ce stimulant inutile. Et il est certain que trop interroger c'est habituer l'esprit de l'élève à avoir besoin d'une secousse pour se mettre en branle. (Art. cit. dans la leçon précédente.)

Ajoutons enfin que la méthode interrogative est très bonne pour les enfants qui appartiennent au type auditif. Elle est radicalement insuffisante pour ceux qui appartiennent au type moteur et au type visuel. Et ce dernier type est le plus répandu.

Comment combler ces lacunes, parer à ces insuffisances ? Précisément par le livre.

III. Avantages du livre de classe. — Auteurs et éditeurs se sont mis en frais aujourd'hui. Il existe toute une littérature de livres classiques à l'usage des enfants qui aurait suffi, à elle seule, à convertir Rousseau à l'emploi du livre de classe. Les avantages en sont considérables et pour le maître et pour l'élève.

Pour le maître. — Sans le livre, le maître parle constamment. Il se fatigue et s'épuise, car il a trente heures de classe par semaine, ne l'oublions pas, sans compter les cours

d'adultes! De plus, la discipline souffre dans une classe où les divisions sont nombreuses et d'inégale force, et où l'enseignement est oral.

Enfin, ils sont rares les maîtres qui connaissent à fond le sujet qu'ils ont à exposer ou sur lequel ils doivent interroger, qui n'oublient rien, qui trouvent toujours la formule exacte et précise.

Or, le livre sera un auxiliaire précieux pour les soutenir, les aider, les guider. Le livre supplée aux lacunes de l'exposition et l'empêche de s'égarer. Il vient au secours de la mémoire et de l'imagination.

A un point de vue plus modeste, mais non moins utile, des livres différents mis entre les mains des différentes sections, permettent au maître d'alterner ses leçons, de maintenir facilement l'ordre et la discipline, enfin d'éviter une fatigue physique excessive.

Pour l'élève. — L'élève qui suit la leçon sur le livre ou qui l'y retrouvera, une fois la leçon faite, trouve l'exposé court et rapide. L'ordre lui paraît plus rigoureux. Les impressions orales, renforcées par les impressions visuelles, disparaissent moins vite. Il retient mieux la leçon. Seul, il les relit et il entend encore la parole de son maître. Il saisit mieux les idées directrices et aperçoit le rapport des détails à l'ensemble. Enfin il semble moins passif, soit quand il écoute la leçon, soit quand il la relit. Son esprit se met en mouvement sous l'action de la curiosité et de l'attention qui représentent un effort personnel.

Le livre est utile à l'élève à partir de six ou sept ans. Et, quoi qu'en dise Rousseau, ce n'est pas l'instrument de sa plus grande misère. Il y trouvera un amusement, un appui et le sentiment de la sécurité.

IV. Manière de s'en servir. — Abus. — Deux abus sont à éviter, d'abord l'usage prématuré, ensuite l'usage exclusif.

Contre l'usage prématuré, c'est-à-dire avant six ans, on ne saurait trop s'élever. Elles deviennent de plus en plus rares les maîtresses d'écoles maternelles et de classes enfantines qui mettent un livre de classe entre les mains des tout

petits. Dans ces classes, l'enseignement doit être intuitif, oral, interrogatif.

Contre l'usage exclusif, il suffira de faire remarquer que l'enseignement donné par le livre manque de vie et d'entrain. De plus, le livre est concis : il y manque la multitude d'explications et de développements nécessaires pour que les connaissances puissent être assimilées par des intelligences inégalement développées.

C'est la parole du maître qui suppléera à la vie et à l'entrain qui manquent au livre ; c'est elle qui expliquera et développera les passages trop concis et les mettra au point, de telle sorte que tous les élèves pourront suivre et comprendre.

Un dernier abus doit être signalé : on sait que dans bon nombre de départements, surtout les départements agricoles, la fréquentation scolaire est inégalement répartie sur les dix mois de l'année scolaire. En réalité, l'école n'est fréquentée, par une certaine catégorie d'élèves, que de novembre à mai, savoir cinq mois environ. Or, qu'arrive-t-il dans une école où le maître suit exclusivement, pas à pas, un livre pour chaque matière d'enseignement : morale, instruction civique, histoire, géographie, leçons de choses ?... etc. Les élèves irréguliers ignoreront toujours les leçons faites en octobre, et de mai à juillet. Pour cette raison toute spéciale, et qui durera tant que nous n'aurons pas trouvé le moyen d'assurer une fréquentation scolaire rigoureuse, — il importe que le maître prenne certaines libertés avec les leçons d'un livre ; en saute quelques-unes et les remplace par des résumés écrits au tableau et transcrits sur les cahiers ; s'appesantisse sur les plus importantes, néglige les accessoires, en un mot fasse œuvre de commentateur personnel et original.

Véritable usage. — L'élève peut se servir du livre de classe de deux manières, qui correspondent elles-mêmes à deux procédés du maître.

D'une part le maître peut exposer oralement la leçon qui se trouve dans le livre. Ni lui ni l'élève n'ont le livre ouvert sous les yeux. Mais le maître suit de près la leçon du livre. Il donne les explications nécessaires, fournit les exemples utiles, interroge à tour de rôle les élèves pour s'assurer qu'il

a été compris et suivi. C'est l'enseignement oral et interrogatif avec tous ses avantages de vivacité, de mordant et d'élan. Mais c'est aussi l'enseignement par le livre avec tous ses avantages de précision, de durée et de sécurité. Car la leçon une fois achevée, l'élève la retrouve sur le livre : plus rien ne l'arrête désormais, il connaît le sens des mots, la signification de l'ensemble et de ses parties, le rapport des parties à l'ensemble, il peut réfléchir à son aise, faire œuvre de digestion et d'assimilation personnelles, en un mot œuvre profitable. Méthode pratique et féconde.

D'autre part, certains maîtres préfèrent avoir le livre ouvert sous les yeux et sous les yeux des élèves. Ils font lire la leçon phrase par phrase et l'expliquent ainsi morceau par morceau. Ils font reprendre par les élèves au fur et à mesure et le livre fermé. Ils donnent les explications nécessaires, comme plus haut.

La première méthode convient aux maîtres qui ont la mémoire sûre et la parole facile. La deuxième à ceux qui se défient de l'une et de l'autre. Les deux conviennent aux élèves et sont susceptibles de leur procurer l'occasion d'une attention soutenue et d'un effort d'intelligence salutaire. Peut-être la seconde méthode conviendrait-elle mieux au cours élémentaire, et la première au cours moyen et surtout supérieur.

La leçon faite et apprise, comment en rendre compte ? La réponse à cette question se déduit facilement de tout ce que nous avons dit ci-dessus et dans la leçon précédente. Il est certain qu'on évitera la récitation littérale, qui est le pire des procédés, et l'on adoptera le récit libre et intelligent. On n'exigera la mémoire littérale que pour les principes ou les définitions.

V. Pourquoi faut-il savoir se servir du livre ? — Dans une préface de M. Tannery est développée une idée intéressante qui trouve ici sa place naturelle. Après avoir montré que l'usage du livre est utile et indispensable, même dans l'enseignement de la géométrie, il déclare qu'il faut apprendre aux élèves à se servir du livre, seuls, livrés à eux-mêmes. Pourquoi ? Précisément parce qu'ils n'auront pas toujours leurs maîtres à leurs côtés pour les aider et

leur expliquer toutes les difficultés. Il faut qu'ils apprennent à apprendre dans un livre, « le livre muet, » que leur attention, leur méditation personnelle animera et fera parler « Apprenez-leur, déclare M. Tannery, à se servir du livre, et hâtez-vous, le temps que vous avez à donner à vos élèves est compté ; bientôt, elle va leur manquer, cette merveilleuse suggestion de la parole du maître, de cette parole qui pénètre les durs cerveaux, qui les fait vibrer... J'ai rencontré, plus d'une fois, des jeunes gens à qui cette suggestion avait été fatale, qui, habitués à un enseignement oral trop parfait, en avaient gardé une sorte de paresse intellectuelle, à qui l'incitation de la parole du maître manquait, comme celle de l'alcool au buveur, et qui ne trouvaient plus aucun goût à la science des livres. » (*Revue pédag.*, 15 mars 1895, p. 236.)

Combien cette remarque est encore plus vraie de la morale, de l'histoire, de la littérature ! Et combien la pratique recommandée est utile pour donner aux enfants le goût de la lecture personnelle, le besoin d'avoir des « amis » à lire, à consulter ! Ce sera, pour plus tard, le plus sûr moyen d'en faire des assidus des cours d'adultes et de la bibliothèque, et de les gagner, quelque modeste que soit leur condition, à la vie de l'esprit et à ses nobles exigences.

Mais, à un point de vue plus strictement scolaire, est-ce encore suffisant pour arracher l'élève à la passivité et lui donner l'habitude de la réflexion personnelle et de l'invention ? C'est ce que nous examinerons dans la leçon suivante.

Résumé.

I, II. — Rousseau n'admet que l'enseignement oral jusqu'à douze ans. Cette méthode présente de grands avantages jusqu'à six et sept ans. Mais elle ne tarde pas à être longue, lente, imprécise et décousue. C'est le livre qui palliera ces inconvénients.

III. — Il est utile au maître et à l'élève.

IV. — Il faut éviter et son usage prématuré et son usage exclusif. On s'en servira d'une façon rationnelle et pratique.

V. — L'usage du livre apprendra à l'élève à se tirer d'affaire seul et à prendre le goût de la lecture

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Exposer le paradoxe de Rousseau sur l'usage du livre. Apprécier ce paradoxe en faisant appel à des raisons d'ordre théorique et pratique.

2. — Les livres à l'école primaire. Pour quelles matières, dans chaque cours, convient-il de mettre des livres entre les mains des élèves ? Quel usage doit-on en faire ? On pourra indiquer, comme exemples, quelques titres et noms d'auteurs. (Cf. 24e leçon.)

3. — Le rôle des images et des gravures à l'école primaire. En faire voir l'importance. (Cf. 3e, 4e, 5e et 10e leçons.)

Conférence.

Comment le maître *et* les élèves pourront-ils se servir du livre ? Entrer dans quelques détails précis et observés.

NEUVIÈME LEÇON

Des devoirs écrits : leur importance. Danger d'en faire abus.

I. Importance des devoirs écrits. — 1° Nature de la pensée. — Penser c'est abandonner la sensation, pour s'élever à l'image et surtout à l'idée. C'est aussi créer et inventer.

La pensée véritable est tout intérieure. Elle se compose de symboles intérieurs appelés images et idées, suivant qu'ils sont plus ou moins abstraits, plus ou moins éloignés de la sensation (t. Ier, 14e, 19e leçons, etc.). Penser c'est donc grouper des images et des idées. C'est, en somme, se recueillir méditer, réfléchir.

C'est aussi une certaine façon de créer et d'inventer. Pendant la classe, au moment de l'enseignement visuel (lecture, écriture) et oral (interrogations et réponses), l'enfant « pense », car il associe les sensations présentes aux sensations passées, il compare, il juge et il comprend ; c'est donc bien un travail de « pensée ». Mais il le fait sous la direction de son maître, il est conduit à le faire. Il décom-

pose les anciens groupements de sensations, d'images et d'idées, pour en recomposer de nouveaux, mais il ne le fait pas seul. Le travail de la pensée sous forme de la parole et d'enseignement oral est fugitif, il laisse peu de traces, surtout chez le visuel.

2° Le devoir écrit favorise le travail et l'exercice de la pensée. — En effet, livré à lui-même, et n'ayant plus que le souvenir de la parole du maître et de ses conseils, en tête à tête avec les difficultés d'un problème, d'un exercice de grammaire ou d'une petite composition française, notre écolier va « penser » réellement, il va être actif et faire un travail durable.

Il pense réellement, car, en outre des sensations visuelles que lui procurent le texte du devoir et les mots qu'il écrit, en dehors des images auditives et visuelles qu'il a conservées de la classe (parole du maître et exercices écrits au tableau, par exemple), il est bien obligé de se recueillir, de méditer, de faire un effort intérieur de réflexion. Et cela même est la pensée dans ce qu'elle a de plus utile.

L'écolier est actif. C'est surtout maintenant que, sans avoir besoin d'un stimulant extérieur, du coup de fouet de l'interrogation, il travaille seul et de lui-même : il décompose ses souvenirs, il les dissocie, et avec leurs éléments isolés il recompose quelque chose de nouveau, de nouveau pour lui. Le nouveau consiste à trouver la solution du problème, à appliquer les règles de la grammaire, à développer son petit devoir français. Il crée, il invente. Il fait, avec des éléments anciens, quelque chose de nouveau, une petite mosaïque, dont l'ordre et l'arrangement sont — eu égard à son jeune âge — aussi méritoires, aussi profitables pour son développement intellectuel, que les inventions des grands penseurs.

C'est alors seulement qu'il sait, car savoir c'est savoir faire, c'est créer, inventer, utiliser. Qu'est-ce qu'une règle de calcul ou de grammaire qu'on ne sait ni appliquer ni reconnaître, dont on ignore l'usage et dont on ne sait pas se servir ? Des mots et de vains mots. Le but de l'instruction est d'apprendre non des mots mais des choses. Ce qui revient à dire que l'enfant ne sait véritablement que lors-

qu'il sait se servir des connaissances. C'est à quoi servent excellemment les devoirs écrits.

Ce travail est durable, il laisse des traces profondes. *Verba volant, scripta manent.*

II. Comment les utiliser. — Le but du devoir écrit est de faire « penser » l'élève, autrement dit : comprendre, graver profondément dans la mémoire, utiliser et créer. C'est l'exercice actif par excellence.

La première règle à suivre est donc de proscrire les exercices passifs : analyses écrites interminables, copies de conjugaisons, mises au net des dictées, des résumés, etc., etc.

On choisira, de préférence, les exercices actifs : problèmes d'application sur les dernières règles expliquées et apprises en classe; exercices d'application sur les règles de grammaire, ou inversement découverte des règles de grammaire dans un texte à expliquer ou à préparer ; et surtout composition française.

Les problèmes doivent être simples. Il faut bannir les pièges, les casse-cous. Ce qu'il faut apprendre aux enfants c'est la rectitude du jugement et du raisonnement. Tracez-lui donc des jugements et des raisonnements droits. Choisissez des données vraies ou vraisemblables, empruntées à la réalité, que l'enfant reconnaît ou reconnaîtra plus tard.

Pour les règles de grammaire on écartera délibérément les subtilités, les curiosités et raretés, et à plus forte raison les chinoiseries. Choisissez les règles les plus simples, les plus courantes, les plus souvent appliquées. Pour les autres, et pour tout ce qui touche à la finesse et à l'élégance, vous les ferez remarquer dans la lecture expliquée.

La composition française est le devoir écrit par excellence, le plus éducatif au point de vue de la pensée, le plus actif dans le sens précis du mot, c'est celui qui exige de la part de l'enfant le plus d'effort personnel pour trouver les idées, les disposer en ordre et les exprimer en phrases courtes, simples, claires et bien à lui.

Le choix de la composition française demande beaucoup de soin et de réflexion. La première condition à observer est de choisir le sujet en fonction de l'expérience de l'enfant : soit qu'il ait vu lui-même ou entendu; soit qu'il ait lu une

description se rapportant au sujet. La seconde est d'exiger : 1° que les idées soient de son âge et tirées de ce qu'il a vu, et pour cela il faut encourager les petites observations ou réflexions personnelles ; faire la guerre aux niaiseries, aux fautes d'observation ou aux phrases toutes faites, transportées sans modifications dans le devoir; 2° on exigera aussi un ordre simple et facile; enfin on donnera l'idée du « paragraphe » et des « transitions ». Ce travail sera préparé par l'analyse orale d'un texte français bien choisi, court, simple et bien « composé » ; 3° des expressions claires, bien à l'élève, et peu à peu correctes, précises.

C'est surtout de la composition française que nous dirons qu'elle rend la pensée plus claire et plus distincte. Nous l'avons déjà dit ailleurs : pour exprimer un sentiment ou une idée... par des phrases écrites, je suis obligé de l'analyser et de noter séparément et distinctement les éléments qui les composent. Ce travail d'analyse éclaircit le sentiment et l'idée qui, dans le premier jet, n'étaient bien souvent que vagues et confus. Il en est de même pour toute idée. A ce travail d'analyse s'ajoute, presque aussitôt, un travail de synthèse qui consiste à grouper les éléments dissociés et à les relier par un ordre logique, cohérent. Ce double travail est difficile, pénible. Et c'est un fait d'observation courante que, de tous les exercices scolaires, celui où les progrès sont les plus lents, c'est celui de la composition française. Mais il n'en est pas de plus salutaire pour éclaircir ses pensées et voir clair dans ses idées (voir t. Ier, p. 301).

III. Conditions d'un devoir écrit. — La plus importante, d'après ce qui précède, c'est d'exiger un effort de réflexion et d'invention de la part de l'enfant.

Mais cela suppose que le maître a préparé ou choisi lui-même le devoir afin de le graduer et de l'adapter. Ceci a l'air d'une banalité, mais c'est une vérité essentielle : ce n'est pas « choisir » un devoir que d'en prendre les textes, à la queue leu leu, dans un recueil.

Ce n'est pas que nous voulions médire de ces recueils, il en est d'excellents et on peut en recommander l'usage. Ce n'est pas que nous exigions du maître qu'il choisisse lui-même tous les sujets de devoirs. cela n'est ni possible, ni désirable.

Mais nous souhaitons que les maîtres usent avec discernement des sujets tout faits et tout préparés. Ils écarteront les difficiles, modifieront les énoncés suivant la force ou les habitudes des élèves. Ils s'écarteront de leur ordre de succession.

L'idéal du devoir écrit c'est le devoir d'application. On entend par là celui qui naît des besoins mêmes de la classe. Ces besoins ne sont pas les mêmes à Paris, Toulouse, Bordeaux ou Limoges ; ils ne sont pas les mêmes dans les classes rurales ou urbaines. L'auteur du recueil n'a pu les prévoir tous, ces besoins. C'est au maître à les prévoir, à choisir le sujet qui permettra de les satisfaire, et pour le choisir il usera avec discernement et avec indépendance de son recueil.

C'est assez dire que tout devoir devra s'appuyer sur le « déjà vu », et on proscrira les « devinettes ». Nous entendons par « devinettes » le problème, l'exercice de grammaire la composition française, bref, tout exercice qui porte sur des idées ou des règles entièrement inconnues de l'élève. Ne vous récriez pas. Ce type de devoir est encore trop répandu. Il est absurde, et les maîtres ou maîtresses qui en usent encore sont de grands coupables.

Le vrai devoir est un exercice de création et d'invention à l'occasion de choses déjà vues, comprises et retenues. Cela n'est que trop clair et il est inutile d'insister.

C'est aussi celui qui n'est ni trop long, ni trop difficile, ni trop répété. Mais ceci nous conduit aux abus des devoirs écrits.

IV. Danger d'en faire abus. — Ces dangers ont été maintes fois signalés : « A tous les degrés de l'école primaire, écrit Gréard, il faut proscrire les tâches artificielles, les devoirs de convention, en un mot, ce qui occupe l'enfant sans l'instruire, ce qui pervertit sa volonté et atrophie son intelligence, en le contraignant à une application stérile. » (Rapport de 1878.) « L'enseignement ainsi donné, écrit M. F. Buisson, n'est plus un stimulant et un plaisir pour l'intelligence, c'est une discipline subie par contrainte, qui n'augmente la somme des connaissances qu'en diminuant l'initiative, le libre élan des facultés mentales. Aussi la science acquise de

cette façon n'est pas assimilée par l'esprit, qui la rejette dès qu'il sort de cette atmosphère artificielle de l'école pour rentrer dans la vie de tous les jours et reprendre ses allures naturelles. » (Rapport sur l'exposition de Vienne.)

Ces remarques sont vraies des devoirs de « convention », comme des devoirs trop souvent répétés. L'enfant finit par éprouver du dégoût. Il perd l'habitude d'être attentif et de s'intéresser à ce qu'il fait. Il fait le devoir par contrainte et machinalement.

La classe entière est presque absorbée par la correction monotone et mortelle de ces devoirs, au détriment de l'enseignement oral et vivant.

Il y a trois coupables en cette matière : le maître, les concours et examens, les familles.

Certains maîtres, soit paresse, hélas! soit manque d'initiative, trouvent leur compte à élargir la part du devoir écrit au détriment de la leçon, de l'enseignement oral et de l'interrogation. Il est juste de reconnaître que le type de classe le plus répandu est celui qui compte deux et trois divisions. Il faut donc bien, de toute nécessité, aussi bien pour ménager les forces vocales du maître que pour faire travailler simultanément toute la petite bande, il faut bien alterner les devoirs écrits avec les exercices oraux. Mais il ne faut pas abuser des premiers. Que de fois un maître, peu soigneux et peu actif, pris de court au moment d'une inspection, saisit fébrilement son recueil de dictées et s'écrie, avec un entrain bien fictif : « Ecrivez. » C'est très commode, mais cela ne trompe personne.

La nécessité de préparer les petits examens oblige les maîtres à se préoccuper des devoirs écrits et à exagérer leur importance. Nous leur conseillons d'éviter ce « chauffage » intense. Il est nuisible au maître, à l'élève surmené et au reste de la classe négligé. Le succès aux examens de l'enseignement primaire, plus que de tout autre, doit être la résultante normale, et la conclusion naturelle du cours d'études. Ce succès doit être obtenu, non par un travail supplémentaire, mais par le travail de tous les jours, judicieusement préparé, distribué, exigeant des élèves un effort journalier, et procurant tous les jours un petit pas en avant, un petit progrès. L'élève doit être « préparé » à l'examen, sans qu'il s'en doute.

Les familles le comprennent difficilement. Elles réclament heures supplémentaires et répétitions. Il faudrait les en dissuader et les convaincre par le succès. De la part des maîtres ce sera de l'abnégation. Ce sera aussi de la dignité et de la conscience professionnelles.

Les familles réclament aussi, en dehors de toute préoccupation d'examen, des devoirs écrits à la maison, pour « faire tenir les enfants tranquilles ». Exigence dangereuse qui peut conduire le maître à multiplier les exercices passifs de « mise au net », de « copies », de « conjugaisons » et « analyses » interminables, etc. Il faut savoir choisir les devoirs qui seront faits à la maison et les choisir de telle sorte que, tout en occupant les enfants, ils leur donnent de bonnes habitudes d'esprit : être attentif, prendre plaisir à une tâche déterminée, la faire proprement et avec profit. Ces devoirs seront courts et exactement proportionnés à la puissance de travail intellectuel de l'enfant et aux exigences impérieuses de sa vie physique qui exige le jeu, le repos après le travail. C'est assez dire que nous condamnons avec énergie les devoirs dits de « vacances », pensums absurdes qui habituent l'enfant à bâcler sa besogne et à la prendre en dégoût.

V. Correction des devoirs écrits. — L'élève ne doit jamais croire que son travail ne sera pas examiné, contrôlé, rectifié. Sans cela, il serait bientôt conduit à le faire sans attention, avec la seule préoccupation de remplir un certain nombre de lignes. Il faut que, dans la correction, le maître s'attache à reconnaître le mérite du travail, la sagacité à éviter certaines fautes ou à saisir la meilleure expression. Plus il s'intéressera à l'œuvre de l'élève, plus celui-ci s'y appliquera et y mettra de soin. (*Dict. de pédag.*, art. DEVOIRS SCOLAIRES) (1).

(1) Nous ne traitons pas la question des « cahiers scolaires ». Faut-il un cahier unique ou autant de cahiers qu'il y a de matières ? Voir *Dictionnaire de pédagogie*, art. CAHIERS. Voir aussi G. Compayré, *Organisation pédagogique*, p. 231-234. Pour ce qui concerne le « Cahier de devoirs mensuels », nous recommandons aux élèves-maîtres et maîtresses de bien se pénétrer de l'admirable instruction pédagogique qui s'y trouve imprimée et de la faire lire et expliquer souvent par leurs élèves, plus tard.

Quelles sont les meilleures méthodes à suivre ? Elles varient à l'infini avec le devoir, les maîtres, les élèves, la nature de la classe, etc., etc. Nous n'avons jamais pu nous résigner à conseiller une méthode ou un procédé à l'exclusion de tous autres. Il faut laisser, sur ce point, aux maîtres une grande liberté d'allure.

Toute méthode est bonne qui est active, fait intervenir l'élève, laisse un souvenir précis dans sa mémoire, exerce son jugement et sa petite ingéniosité, et lui fait accomplir, à chaque correction, à chaque devoir, un petit progrès dont on trouvera la trace dans le devoir suivant. Il est juste de reconnaître que ce n'est là qu'un idéal. Mais l'expérience montre qu'il n'est pas inaccessible.

Résumé.

I. — Le devoir écrit favorise le travail et l'exercice de la pensée.

II. — On proscrira les exercices passifs et on adoptera les exercices actifs.

III. — Le bon devoir écrit est celui qui exige un effort fructueux de réflexion et d'invention de la part de l'enfant ; c'est celui qui suit le travail de la classe et est exactement adapté à ses besoins. Il fait « inventer, découvrir », mais non « deviner ».

IV. — Il ne faut pas en abuser sinon l'enfant tombe dans la tâche machinale et infructueuse. Il faut savoir résister, en cette matière, à la routine, aux nécessités, — souvent factices — de la préparation aux examens et aux exigences des familles. Les devoirs seront courts, exactement proportionnés à la force de l'enfant. On évitera les tâches monotones, fastidieuses et trop longues. On laissera à l'enfant le temps du jeu et de la détente.

V. — Tout devoir doit être corrigé. Peu importe le procédé, pourvu qu'il soit actif, fasse intervenir l'élève, laisse un souvenir dans sa mémoire, exerce son jugement et lui fasse accomplir, à chaque fois, un petit progrès.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Montrer l'utilité des devoirs écrits en se fondant : 1° sur l'insuffisance de l'enseignement oral et par le livre ; 2° sur la nature de la pensée. — Donner des exemples précis et pratiques, tout en se fondant sur l'analyse psychologique de la pensée et des divers modes de perception.

2. — Des exercices écrits à l'école primaire. Quelles sont, à votre avis, les règles générales qui doivent présider au choix des exercices écrits à l'école primaire ? Faites-en l'application dans chacun des cours, pour chaque matière du programme. Exposez, en terminant, la méthode qui vous paraît être la meilleure pour la correction des devoirs écrits. (Académie de Poitiers, 1907.)

Conférences et Education professionnelle.

1. — Moyens pratiques d'utiliser les devoirs écrits. Conditions auxquelles ils doivent répondre. Donner des exemples précis.

2. — Abus des devoirs écrits. Comment les éviter ?

3. — Méthodes de correction des devoirs écrits. A quelles conditions doivent-elles satisfaire ; à quel but doivent-elles viser ? Prendre des cahiers d'élèves et joindre l'exemple au précepte.

4. — Le cahier unique, le cahier mensuel, le cahier de roulement. Définir l'objet et le but de chacun d'eux. (Académie de Poitiers, 1907.)

Chapitre III

ÉDUCATION MORALE[1]

Le beau. — Le vrai. — Le bien. — Les habitudes.

SOMMAIRE. — **1.** *Rôle du beau dans l'éducation.*

2. *L'éducation morale : en quoi elle consiste. Ressources qu'offre l'école pour cette éducation. Éveil et développement de la conscience chez l'enfant.*

3. *Le sens de la vérité. Nécessité de le former. Pourquoi l'enfant se trompe ou ment.*

4. *Comment développer les sentiments d'affection et de bonté chez les enfants.*

5. *Diversité des tempéraments et des caractères. Dans quelle mesure l'éducation peut les modifier. L'enfant paresseux. L'enfant colère. L'enfant sournois. Recherche des moyens que l'éducateur peut employer pour les améliorer.*

6. *Importance des habitudes dans l'éducation.*

DIXIÈME LEÇON

Rôle du beau dans l'éducation.

I. Importance du sujet. Plan adopté. — Le sujet dont nous abordons l'étude est un des plus importants parmi ceux qui doivent solliciter et retenir l'attention d'un éducateur. Il a été la préoccupation constante des meilleurs auteurs

(1) Ce chapitre est la suite du chapitre II du tome II qui comprend les 8e-14e leçons sur l'éducation de la sensibilité et de la volonté.

pédagogiques (1). Il touche à ce qu'il y a de plus délicat et de plus relevé dans la civilisation. L'éducation esthétique est une des méthodes préparatoires les plus faciles à l'éducation et à la formation morales. Dans un pays qui a adopté la forme démocratique, la plus adéquate à la dignité humaine, l'art est un élément de force et de cohésion, de sociabilité et de progrès.

Nous nous proposons de circonscrire ce sujet immense aux points suivants : Nature et éléments du beau, et, par opposition, du laid. — Influence du beau. — L'art. — Peut-on utiliser le beau et l'art à l'école ? Comment et pourquoi surtout au xxe siècle ?

II. Nature et éléments du beau. — On prête à Platon cette définition : « Le beau est la splendeur du vrai. » Elle ne se trouve nulle part dans ses œuvres. Y serait-elle, elle serait incomplète, car le beau est tout aussi bien la splendeur de la bonté et de la vie, l'éclat ou le rayonnement de la puissance et de l'ordre.

(1) Nous recommandons de lire, avant et après cette leçon, outre les leçons 10e, 11e et 18e du tome Ier, p. 111-116, 196-199, qui serviront d'introduction et d'initiation, les études suivantes : *Dictionnaire de pédagogie*, art. ART, ESTHÉTIQUE, POÉSIE. — Guyau, *les Problèmes de l'Esthétique contemporaine ; — l'Art au point de vue sociologique.* — Marion, *Leçons de Psychologie*, 17e leçon, § II ; 39e, 40e et 41e leçons. — Charles Bayet, *l'Art à l'école* (*Revue pédag.*, 15 août 1901); *l'Art dans ses rapports avec la démocratie et avec l'école* (conférence publiée dans l'*Annuaire de l'Enseignement primaire*, 1902, p. 392 et suiv.). — P.-F. Thomas, *la Suggestion*, p. 50-61, 123-130 ; — *Morale et Education*, p. 90-100. — Bernard Pérez, *l'Education intellectuelle dès le berceau*, 2e édition, ch. IX, p. 207-342. (Ce chapitre est la réimpression d'un ouvrage épuisé du même auteur, intitulé : *l'Art et la Poésie chez l'enfant.*) — James Sully, *Etudes sur l'enfance*, liv. VIII et IX : *l'Enfant artiste, — l'Enfant dessinateur.* — Elie Pécaut et Charles Baude, *l'Art, simples entretiens*, 1er et 16e entretiens ; — Paul Vitry, *l'Art à l'école* (*Revue pédag.*, juillet 1904). — M. Braunschvig, *l'Education esthétique de l'enfant* (*Revue universitaire*, 15 mars 1907, p. 239 ; *Revue pédagogique*, 15 mars 1907, p. 201, note 1). L'ouvrage annoncé dans cette note a paru au moment de la mise sous presse de notre livre. Nous en recommandons très vivement la lecture. Il a pour titre : *l'Art et l'Enfant.* Essai sur l'Education esthétique. (Toulouse, Ed. Privat — Paris, H. Didier.) On y trouvera une bibliographie complète de la question : *l'Art à l'école*, p. 149, note 1. — Enfin, consulter la *Bibliothèque philosophique*, dans le tome II, p. 283.

Puissance ou grandeur, et ordre, tels seraient, d'après Aristote, les deux éléments du beau. Mais il faut bien comprendre sa pensée. Pour cela nous la traduirons, et, avec Marion (*loc. cit.*), nous ramènerons la grandeur au *réel*, et l'ordre à l'*idéal*.

Par réel entendons les éléments sensibles de la beauté : force, vie, grâce. Par idéal comprenons les éléments intelligibles de la beauté : unité, variété, convenance.

Beauté physique. — *Eléments sensibles.* — S'il s'agit des êtres vivants, la *force* est « la plus grande vigueur que comporte l'espèce, la pleine santé, la richesse et l'ampleur des formes ». On appellera belles les plantes à la croissance facile et normale ; beau, un chêne de grande taille. S'il s'agit d'un art, la musique par exemple, on appellera beaux les sons d'un instrument quand l'artiste les émet avec franchise, en leur donnant toute leur ampleur et leur plénitude.

La *vie* est aussi la puissance, mais unie au mouvement. « Ce sera, chez un animal, la puissance, la vigueur du mouvement, résultant de l'heureux accomplissement de toutes les fonctions. Dans la musique, ce sera la rapidité plus ou moins grande, mais égale et nombrée du mouvement », et de l'exécution.

La *grâce* consiste dans la souplesse et l'aisance des attitudes, dans la facilité et le moelleux de l'action.

Eléments intelligibles.—*L'unité*, déclare justement Marion, est un besoin de l'esprit. Une multiplicité, une diversité éparse, désordonnée, formant un chaos, le choque, le fatigue et lui déplaît. Seule l'unité le satisfait, et il la trouve en toute chose belle. « Qu'il s'agisse d'un caractère mis en scène par un auteur dramatique, d'un monument, d'un tableau, nous voulons qu'il y ait un centre d'intérêt, une unité d'action, quelque chose qui jette la lumière sur le tout et fasse le lien des détails : c'est l'unité. Point de beauté sans cela. »

Mais l'unité que nous appelons belle est celle qui a la force, la vie et la grâce. C'est l'unité d'une multiplicité. Autrement dit c'est un ensemble de parties différentes, *variées*, groupées et formant un tout. « Elle est l'unité d'un paysage, qui nous

offre une multiplicité d'objets harmonieusement groupés en un ensemble. »

Unité et variété sont des aspects divers de l'*ordre*. Mais il est une espèce d'ordre qui se définit par les rapports de l'objet beau avec le milieu, cet ordre s'appelle la *convenance*. Un chêne centenaire et majestueux ne sera pas déclaré beau si le peintre le représente dans un bas fond. Il y sera déplacé. Il faut mettre chaque chose dans son milieu.

Résumé. — Les éléments sensibles de la beauté (force, vie et grâce) sont des aspects de l'idée de grandeur ou de puissance. Les éléments intelligibles (unité, variété et convenance) sont des aspects de l'idée d'ordre. Les premiers s'adressent aux sens et à l'imagination; les seconds à l'esprit et le charment. On appelle beaux les objets naturels, les êtres vivants, les œuvres d'art, qui présentent ces divers éléments combinés.

La beauté morale et intellectuelle. — La beauté morale a, elle aussi, pour trait essentiel la grandeur. Une âme petite ou médiocre n'est pas belle. Un caractère bas ou plat, insignifiant ou vulgaire, n'est pas beau. Une action mesquine ou ordinaire n'est pas belle. La beauté morale est l'éclat et comme le rayonnement des grandes âmes, des grands caractères, des grandes actions.

La beauté intellectuelle est une puissance de connaître, grande et ordonnée. L'intelligence des grands savants est dite belle parce qu'elle a été grande et puissante, appliquée à découvrir la vérité et y ayant réussi.

Dans tous les genres de beauté, physique ou morale, on retrouve donc ces deux traits caractéristiques : la grandeur ou la puissance et l'ordre propres à chaque genre. Mais il importe de remarquer que la beauté physique en chaque genre n'est pas seulement celle qui réunit les éléments sensibles et intelligibles décrits plus haut, c'est surtout celle qui « exprime le plus exactement et le plus vivement la force cachée, la vie invisible, la grandeur morale, la puissance intellectuelle. Si cela n'était pas vrai, les beaux-arts n'auraient aucune raison d'exister ». (*Dict. de pédag.*, art. esthétique.)

Le laid. — Il ne suffit pas de dire que le laid est le contraire du beau. Le laid, au physique et au moral, se manifeste surtout par une prédominance du désordre sur l'ordre. « L'image la plus laide que l'on conçoive est celle d'un squelette en mouvement, représentant la mort qui marche et qui fauche les existences. » La laideur morale réside dans les actions : mentir, tromper, calomnier, voler, tuer. Dans tous ces actes il y a une grave atteinte portée à l'ordre de la moralité. Un visage laid exprime mieux qu'un autre le vice et le crime. « Les grands artistes le savent : c'est au bagne que Léonard de Vinci alla chercher un visage pour Judas, ce type des traîtres. » (*Ibid.*)

Les effets du laid sont opposés à ceux du beau. Le beau nous charme et nous attire. Le laid nous fait souffrir et nous repousse (1).

III. Influence du beau. — Au point de vue social. — L'émotion esthétique est essentiellement sociale; elle nous fait sortir du « moi » et sympathiser avec d'autres êtres. « Pour goûter un paysage, écrit Guyau, il faut s'harmoniser avec lui. Pour comprendre le rayon de soleil, il faut vibrer avec lui ; il faut aussi, avec le rayon de lune, trembler dans l'ombre du soir ; il faut scintiller avec les étoiles bleues ou dorées ; il faut, pour comprendre la nuit, sentir passer sur nous le frisson des espaces obscurs, de l'immensité vague et inconnue... »

Pour comprendre un paysage, selon le même auteur, nous devons l'*harmoniser* avec nous-même, c'est-à-dire l'humaniser. Il faut *animer* la nature, sans quoi elle ne nous dit rien. L'être vivant et sentant prête aux choses son sentiment et sa vie. « On a dit que le paysage est un « état d'âme »; ce n'est pas encore assez; il faut dire au pluriel, pour exprimer cette communication sympathique et cette sorte d'association entre nous et l'âme des choses : « Le paysage est un état d'âmes. »

L'émotion artistique exerce la même influence sociale. Elle est créée, non par la nature, mais par l'art, et il faut

(1) Lire dans cet article de fines analyses sur le joli, le charmant, le sublime, le risible, le ridicule.

entendre par ce mot l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'homme pour créer des objets beaux : statues, tableaux, décorations, etc. L'art fait sortir l'individu de lui-même ; il le met en communication et en société avec une vie plus ou moins semblable à la sienne. Nous sympathisons avec l'auteur de l'œuvre d'art, avec son travail, ses intentions suivies de réussite, son habileté. Nous sympathisons aussi avec les êtres qu'il représente. « L'émotion artistique est donc... l'émotion sociale qui nous fait éprouver une vie analogue à la nôtre et rapprochée de la nôtre par l'artiste... L'intérêt que nous prenons à une œuvre d'art est la conséquence d'une association qui s'établit entre nous, l'artiste et les personnages de l'œuvre ; c'est une société nouvelle dont on épouse les affections, les plaisirs et les peines, le sort tout entier. »

Nous sympathisons avec la vie universelle et avec celle de tous les êtres réels ou possibles. « Notre sensibilité s'élargit de toute l'étendue du monde créé par la poésie. Aussi l'art joue-t-il un rôle considérable dans cette pénétrabilité croissante des consciences. »

L'émotion esthétique et artistique a pour résultat d'agrandir la vie individuelle en la faisant se confondre avec une vie plus large et universelle. « Le but le plus haut de l'art est de produire une émotion esthétique d'un caractère social. » (*L'Art au point de vue sociologique*, p. 14-21.)

Au point de vue moral. — Est « moral » tout ce qui nous élève au-dessus de l'agréable, de l'utile et de l'égoïsme.

Or, si le beau est agréable, il ne se confond pas avec l'agréable. Cela seul est beau qui cause un plaisir avouable et hautement avoué. L'émotion esthétique est un sentiment des plus nobles, et elle perd son caractère si elle tourne à la sensation. Voilà pourquoi l'art manque toujours son but lorsqu'il essaie de flatter la sensibilité basse, d'exciter des sensations inférieures.

Le beau peut être utile, mais il ne se confond pas avec l'utile. La beauté est un luxe, un superflu délicieux. Kant disait qu'elle était « une finalité sans fin », ce qui veut dire : une admirable inutilité.

Le beau nous arrache à l'égoïsme, d'abord parce qu'il nous

fait sortir du moi et sympathiser avec d'autres êtres ; ensuite parce que l'émotion qu'il provoque en nous est communicative et contagieuse, par cela même désintéressée. Certaines émotions esthétiques et artistiques ne sont douces et agréables qu'autant quelles sont partagées, éprouvées en commun. Elles ont pour dernier résultat d'affranchir l'âme et de l'élever.

Ces idées ont été exprimées par de nombreux penseurs : « Le beau, dit Kant, nous prépare à aimer quelque chose ; il nous permet de passer, sans un saut trop brusque, de l'attrait des sens à un intérêt moral habituel, en nous apprenant à trouver dans les objets mêmes des sens une satisfaction libre et indépendante de tout attrait sensible. » « L'art, dit Renouvier, nous fait sympathiser avec la vie humaine tout entière, il généralise nos sentiments et nos passions et nous met dans l'état d'une personne, sœur de toutes les autres, à qui rien d'humain n'est étranger. » Enfin, Guyau a écrit ces beaux vers, déjà cités dans le tome Ier, p. 113.

Lorsque je vois le beau, je voudrais être deux.
Dans cet enivrement, je ne sais quoi se cache
D'infini, de trop grand pour un cœur isolé ;
Le partager s'impose à nous comme une tâche.

ESTHÉTIQUE ET MORALE. — Est-ce à dire que le beau soit identique au bien ou au devoir, et que la vie esthétique soit, par cela même, la vie morale ? Gardons-nous de le croire. Le bien, le devoir, sont choses obligatoires, tandis que le beau est un luxe, admirable mais non obligatoire. La vie esthétique est une préparation à la vie morale : par l'attrait du beau, on pourra conduire les enfants à l'obligation du devoir; par les suggestions du sentiment on les préparera à obéir aux ordres de la raison.

Dans une page vigoureuse, M. P.-F. Thomas s'élève contre l'imprudence qu'il y aurait à remplacer la morale par l'esthétique. « Pure chimère », déclare-t-il, et ce serait à faire « regretter le vieux catéchisme d'autrefois ». Et il ajoute, avec force : « Ce qu'il faut à la jeunesse, ce sont des notions nettes et précises, et de telles notions, en esthétique, sont rares; ce qu'il importe de lui apprendre avant tout

et surtout, — car de cela elle ne peut en aucune manière se passer — c'est la distinction du bien et du mal, du juste et de l'injuste. Ce dont il faut que, de très bonne heure, le plus tôt possible, elle soit absolument convaincue, c'est que le bien, le juste et l'honnête doivent être pratiqués, tout ce qui leur est contraire, combattu. Il faut qu'elle acquière le respect et l'amour du devoir, qu'elle se sente tenue à lui obéir et qu'elle sache que la loi qui l'oblige est respectable et sacrée. Voilà sur quels fondements il est nécessaire d'asseoir une éducation si l'on veut que cette éducation soit vraiment profitable; si l'on veut qu'elle contribue à élever l'individu et à améliorer la societé. Et ce sont précisément ces idées de devoir et de loi inviolable que l'esthétique ne nous montre pas. » (*Morale et Education*, p. 98 et tout le chapitre.)

L'éducation par le beau n'est donc pas toute l'éducation morale, elle en est d'abord la préparation, ensuite l'auxiliaire. Même réduit à ce rôle, le beau n'en conserve pas moins une utilité considérable dans l'éducation. Nous allons rechercher si l'on peut l'utiliser à l'école, comment et pourquoi.

IV. Peut-on utiliser le beau à l'école? — La réponse n'est pas douteuse. Il suffit d'avoir observé les enfants, même les tout petits, pour savoir combien les attire et les fascine tout ce qui est beau. Nous ne pouvons rappeler ici, même en les résumant, les nombreuses observations faites sur cet aspect, si curieux et si attachant, de la vie enfantine. On trouvera les plus instructives et les mieux analysées dans l'ouvrage de James Sully et celui de Bernard Pérez, aux passages indiqués ci-dessus, p. 124, note 1.

V. Comment l'utiliser? — Les jouets. — N'hésitons pas à le déclarer, les jouets peuvent et doivent contribuer à l'éducation esthétique de l'enfant, dans la famille et à l'école maternelle. Rousseau s'indignait de voir les tout petits s'amuser avec des hochets qui représentent un monstre et sifflent faux. En 1855, Hippolyte Rigault signalait ce danger avec beaucoup d'esprit et d'humour : « Quel est le premier jouet qu'on met entre les mains des enfants ? Un hochet. J'en ai vu de charmants en ivoire, en argent, en vermeil, ciselés avec un art exquis ; mais, l'avouerai-je, le plus beau

hochet me révolte... Pourquoi de ce bonhomme de métal, le premier ami de l'enfant, fait-on presque toujours un être difforme, bossu par devant et par derrière, avec une bouche qui se fend, un nez qui se recourbe et qui va rejoindre le menton ? La première imitation de la nature qui frappe les yeux de l'enfant, c'est la figure d'un monstre. Il fait connaissance avec l'art par l'entremise du laid... Ce n'est pas tout. Dans le corps de ce bonhomme cagneux et bossu on pratique un sifflet aigu dont le son déchire l'ouïe naissante de l'enfant. C'est, dit-on, pour le divertir. Voilà la première idée qu'on lui donne de la musique ! Il débute dans la vie par une fausse note... Je suis persuadé que chaque année l'éducation de l'enfant par un hochet détruit en germe dans notre pays une foule de peintres et de musiciens (1). » Ce n'est pas seulement des hochets qu'il faudrait faire le procès, c'est aussi d'un certain genre de poupées qui sont de vrais monstres. Les jouets qui conviendront le mieux à l'éducation esthétique de l'enfant, doivent par l'élégance de leurs formes lui inculquer la notion de la beauté, et par leur aspect suggestif donner à son imagination une tournure poétique. Il en existe, et ce ne sont pas les plus coûteux. On lira à cet égard : Léo Claretie, *l'Exposition des jouets anciens* (*Revue Bleue*, 15 sept. 1900) ; C. Mélinand, *Jeux et Jouets d'enfants* (*La Revue*, 1er janvier 1901) ; Marcelle Tinayre, *Au Pays des jouets* (*Revue de Paris*, 1er janvier 1902) ; Marcel Braunschvig, *l'Art et l'Enfant*, liv. II, ch. IV, jeux et jouets, et la bibliographie, p. 212-214, notes.

L'ORDRE. — Nous avons déjà dit (t. Ier p. 114) que le beau c'est, avant tout, l'ordre. Or, l'ordre peut et doit se manifester à l'école de mille façons et à chaque instant : l'exactitude, la propreté, la décence dans le maintien, la convenance dans les paroles, le respect de sa dignité et de celle de ses petits camarades, un cartable ou un casier bien arrangé, des livres et des cahiers coquettement tenus, la clarté et la précision dans les réponses, seront autant de manifestations de l'ordre et de la beauté, autant de préparations à l'éducation esthétique et par suite morale.

(1) H. Rigault, *les Jouets d'enfants* (juillet 1855, article publié dans *Conversations littéraires et morales*, Paris, Charpentier, 3e édition, 1868.

Amour et respect de la vie. — La vie est un des éléments sensibles les plus apparents et les plus précieux de la beauté naturelle et de l'œuvre d'art. « Il faut apprendre à l'enfant à comprendre et à aimer la vie. Il faut, par exemple, commencer par le mettre en commerce familier avec la plante, précisément parce que la plante est petite, à sa taille, et qu'il peut la voir grandir. Elle est à sa portée, elle s'offre sans peine à son observation ; elle le charme par sa grâce, sa finesse, son élégance, et en même temps par ses colorations. Je voudrais que, partout où il n'y a pas impossibilité absolue, l'école fût entourée d'un jardin, non pas seulement du jardin qui sert à l'enseignement agricole, mais du jardin qui est fait pour le charme des yeux; l'école devrait apparaître dans les fleurs et dans la verdure... Et quand l'enfant aura compris le charme de la vie dans les fleurs et les plantes, il faudra le lui faire comprendre dans l'insecte, dans l'animal, et c'est ainsi que vous l'amènerez peu à peu à comprendre la beauté dans la nature. » (Ch. Bayet, *loc. cit.*, p. 409 et 410.) Ce qui revient à dire que l'éducation du beau doit se faire au contact de la nature et qu'il faut apprendre à l'enfant à *voir*, *observer*, *discerner* les détails et les comparer.

Les livres. — « Volontiers, je mettrais d'abord entre les mains de l'enfant un bel imagier. Le premier livre, à l'école, devrait être un livre d'images où il n'y aurait pas de lettres, où des histoires très simples seraient traduites aux yeux en trois ou quatre scènes... » Plus tard, les livres d'histoire, de lecture, devraient être illustrés, mais « avec goût ».

Décoration des murs. — Par une circulaire du 24 septembre 1899, le ministre de l'Instruction publique indique tout l'intérêt qu'il attache à la décoration des écoles. « Il ne faut pas seulement que ces écoles soient bien installées et bien tenues, que leur aspect inspire aux enfants le sentiment de la propreté et de l'ordre, il convient qu'elles aient une physionomie souriante et gaie. L'école, telle que nous la concevons, n'est pas un lieu de passage où l'on vient s'instruire de six à treize ans, elle doit être une maison familiale, un foyer où l'on revient adulte après y avoir vécu enfant, où l'on retrouve dans l'ancien maître un conseiller, dans les

anciens condisciples des amis, où l'on se réunit le soir pour compléter son instruction. Je désire que ces maisons d'amitié et de solidarité aient une décoration qui leur soit appropriée... Il importe, en outre, de développer de bonne heure chez les enfants, dans la mesure qui convient à leur âge, le sentiment du beau. D'autres peuples l'ont déjà compris. On doit l'oublier moins qu'ailleurs dans notre pays où, depuis dix siècles, l'art s'est épanoui d'âge en âge avec une si merveilleuse originalité, sous des formes sans cesse renouvelées, et où tant d'industries en vivent. Il ne saurait être question d'introduire l'histoire de l'art à l'école élémentaire. Il suffit d'éveiller le goût, d'ouvrir en quelque sorte et d'exercer les yeux des élèves par des images qu'ils puissent aisément comprendre. »

COMMENTAIRE DES TABLEAUX ET GRAVURES. — Il ne nous est jamais arrivé, en inspection, d'avoir la bonne fortune de rencontrer un maître consacrant quelques instants à commenter un tableau, une gravure, une photographie d'art. Est-ce timidité, ignorance, mépris ou simplement indifférence ? Il est difficile de le dire.

Toujours est-il que la décoration de nos écoles resterait lettre morte, surtout devant les yeux inexpérimentés de nos petits paysans, si le maître ne s'exerçait pas à leur expliquer le sens des gravures qu'il peut avoir à sa disposition. Il s'agit d'un commentaire simple et sans prétention, qui commencerait comme une « explication d'images » et s'élèverait peu à peu aux remarques esthétiques les plus simples, les plus accessibles. Dans la conférence citée, M. Bayet donne trois exemples qu'il faut connaître. Il parle du bas-relief de Rude (*Arc de triomphe de l'Étoile*), de celui de Dalou (*Mirabeau devant Dreux-Brézé*) et du monument de Bartholomé (*Aux morts*) qui se trouve à l'entrée du Père-Lachaise. Les photographies ont popularisé ces trois belles œuvres, qui éveillent l'idée de la patrie, celle de la dignité de la démocratie, enfin celle du problème troublant de la mort.

« Placez-vous en face de l'Arc de triomphe de l'Etoile et regardez le bas-relief de Rude. C'est une composition très simple : au centre, un adolescent, un homme, un vieil-

lard. L'homme, dans la force de l'âge, plein d'une virile énergie, répond à l'appel du guerrier dont la trompe sonne les combats ; il entraîne l'adolescent dont la figure rayonne d'enthousiasme ; derrière, le vieillard s'avance, robuste encore et prêt au suprême effort. Au-dessus plane cette figure d'une tragique énergie, la Victoire, la Victoire qui crie ou plutôt qui hurle : — c'est le mot véritable car Rude disait à son modèle : « Mais hurle donc ! » afin que le masque du modèle rendît l'expression qu'il cherchait : l'expression de la Victoire hurlant un chant de guerre.

« Seulement, et la scène est bien nette, ce n'est pas ici la guerre sauvage et sans raison, c'est une guerre déterminée ; c'est un peuple entier qui se lève pour courir à la défense de la patrie menacée, et par cela même l'œuvre de Rude est simple, belle et peut éveiller chez tous une véritable émotion.

« Regardez encore l'œuvre la plus connue de Dalou, son *Mirabeau devant Dreux-Brézé*, le bas-relief qui est aujourd'hui à la Chambre des députés. Examinez d'une part Dreux-Brézé, froid et arrogant, et, de l'autre, Mirabeau, fougueux et dans tout l'orgueil de son rôle et de son éloquence. Il n'est pas nécessaire d'avoir fait de longues études historiques, il suffit des notions élémentaires acquises à l'école primaire, pour comprendre que ce ne sont pas seulement deux hommes qui se heurtent, mais deux régimes, deux sociétés : la société du passé, avec tous ses privilèges et tous ses mépris, et celle de l'avenir, la démocratie qui se lève dans la conscience de son droit et de sa force. C'est encore là une œuvre simple et belle, mais qui est accessible à tous et qui, chez tous, peut éveiller une émotion.

« Un dernier exemple. Contemplez ce monument qui se développe à l'entrée du Père-Lachaise, le monument *Aux morts* de Bartholomé. C'est l'œuvre d'un artiste qui, pendant des années, s'est enfermé avec sa pensée et sa douleur et qui en a donné la traduction sincère. Des deux côtés du monument s'avancent des êtres de tout âge et de toute condition, des vieillards brisés, mais encore attachés à la vie, des époux qui pleurent à la pensée de la séparation, des jeunes gens et des jeunes filles que la mort va frapper avant l'heure, et tous s'acheminent vers cette porte

mystérieuse qui s'ouvre au centre du monument. Dans le cadre de cette porte pleine d'ombre, deux époux s'appuient l'un sur l'autre : l'homme courbé sous le poids de ses pensées, peut-être de ses angoisses, la femme renversant sa tête en arrière, dans un mouvement d'extase et d'espérance. Pourquoi ? Tremble-t-elle moins de franchir la porte fatale, la main sur l'épaule de celui qui fut le compagnon de sa vie, ou bien, au delà des ombres où elle s'engage, entrevoit-elle les lueurs d'un autre monde ?... Les hommes du peuple, même les plus simples, auront conscience du problème qui se pose devant eux ; ils seront émus, ils éprouveront comme un frisson de l'âme devant le monument de Bartholomé. » (*Loc. cit.*, p. 401-403.)

Dessin. — Il fait partie des matières d'enseignement obligatoires. Mais il faut bien prendre garde qu'il a surtout pour but de former l'œil et le goût. Ce qui sert dans tous les métiers, comme dans toutes les occurrences de la vie, c'est ce que Léonard de Vinci appelait le bon jugement de l'œil. Dans tous les arts, voir juste, voir juste et vite est ce qu'il y a incomparablement de plus utile. Ce qui apprend à bien voir, c'est l'exercice qui consiste à estimer de l'œil les formes, à les apprécier d'un seul regard, d'une seule vue, puis à s'efforcer de les reproduire de même. (Cf. *Dict. de pédag.*, art. art.)

Faut-il, avec Ravaisson, conseiller le dessin des lignes, courbes et sinueuses, telles qu'on les observe chez les plantes et dans la figure humaine ? Ou bien faut-il, avec Guillaume, recommander avant tout l'étude des lignes géométriques ? Il serait sans intérêt de rouvrir ici ce débat qui eut son heure de célébrité, il y a vingt ans environ (Cf. *Dict. de pédag.*, les deux articles dessin). Il n'est pas entièrement tranché à l'heure actuelle, puisque les cahiers de dessin en usage dans nos écoles s'inspirent tantôt de l'une, tantôt de l'autre méthode.

Pour nous, nous conseillerions plutôt la méthode suivie dans les écoles nationales d'arts décoratifs (Paris, Limoges, Aubusson). C'est la méthode de Guillaume qui fournit le fond, la charpente. On y reconnaît la nécessité primordiale du dessin géométrique, mais l'étude des lignes géométriques

conduit à l'étude des formes vivantes qui sont les plus voisines des lignes géométriques. Comme le disait Viollet-le-Duc, « la géométrie est dans tout, on la rencontre partout, elle est la grande maîtresse de la nature ». Mais elle ne se présente nulle part dans toute sa rigueur. Après la ligne droite et la ligne courbe, on prend la feuille de la plante, puis la plante elle-même, dont on rend les sinuosités et les détails ; puis de là, insensiblement, on passe à l'insecte, à l'animal, à l'homme. — C'est, en gros, la méthode suivie dans nos écoles normales.

C'est une des meilleures pour concilier l'éducation de l'œil et celle du goût, celle de la logique et celle du sentiment (1).

La littérature. — *Lecture, composition française, poésie.* — Il est admis que nous ne devons faire lire à nos élèves que des pages à la forme pure, à l'inspiration élevée. Habituons-les, une fois l'explication littérale et grammaticale achevée, à découvrir, dans une page, l'ordre, la mesure, la proportion, la grâce, en un mot la *beauté littéraire*. (Cf. t. Ier, p. 303 ; cf. *ibid.*, p. 196-199.)

L'exercice de la composition française judicieusement conduit est également une école de goût. Elle habitue l'enfant à choisir ses idées, à les disposer en ordre, à les exprimer avec précision, en évitant l'obscurité, la trivialité, les vulgarités.

Mais c'est surtout la poésie qui constitue l'exercice de prédilection de la culture esthétique à l'école primaire.

Il importe de lire dans le *Dictionnaire de pédagogie* la délicate et pénétrante étude de F. Pécaut à l'article : poésie (2). Nous lui empruntons quelques idées éminemment suggestives. « Qui se flatterait, dit-il, de définir la poésie ? Celui-là seul le pourrait qui définirait le secret de l'homme, de sa nature, de sa destinée, de ses rapports avec tous les êtres et avec leur principe commun. Car elle est, au fond, l'homme même, l'homme véritable, dans son élan le

(1) Cf. M. Braunschvig, *l'Art et l'Enfant*, liv. III, ch. Ier, *l'Enseignement du dessin*. Voir *ibid.*, p. 259, note 1, une bibliographie complète de la question.

(2) Reproduit dans *l'Education publique et la vie nationale*, Paris, Hachette, p. 93-106.

plus naïf vers les choses et dans son repliement le plus spontané sur lui-même. Le poète ne prête d'autre vie aux choses que sa propre vie, c'est l'image de lui-même, mais une image animée, vivante, qu'il projette, qu'il cherche en tout ; la poésie est essentiellement un acte de foi à l'esprit, à l'esprit présent en toutes choses, à l'harmonie de la nature et de l'homme, et à l'harmonie de l'un et de l'autre avec le principe universel de la vie. »

La poésie, avec les idées élevées et les sentiments délicats qu'elle exprime, peut combler, dans les consciences, les vides opérés par l'affaiblissement ou la disparition des croyances religieuses. Elle hérite de la puissance morale et éducative qui fut autrefois celle des religions.

« Grâce à la langue magique dont elle dispose, elle est la grande évocatrice qui arrache l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même en lui faisant entendre, dans un langage idéalisé — c'est-à-dire plein au plus haut degré de réalité morale, de sentiments humains, — ces chants d'amour, de joie ou de tristesse, de regrets ou d'espérance, de doute ou de foi, de pitié ou d'indignation, qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif, calculateur; elle l'aide à naître à l'*humanité*, elle le fait véritablement *être;* si, du moins, c'est *être* que d'avoir une âme, une âme consciente d'elle-même ; et si c'est avoir une âme que d'avoir des sentiments humains, de vivre avec soi, en soi, et de vivre aussi dans les autres, de se transporter par la sympathie dans leurs destinées, d'élargir son moi jusqu'à y faire tenir la famille, la patrie, l'humanité... »

F. Pécaut remarque aussi — et avec quelle justesse d'observation — que ce qui sauve aujourd'hui (et peut-être toujours) du néant spirituel un très grand nombre de personnes, ce qui les empêche d'être tout frivolité, tout égoïsme, toute décoration mondaine, toute apparence ou tout savoir extérieur, ce qui les rend intéressantes, c'est, à défaut de principes, de desseins réfléchis et utiles, de nobles sentiments passés en habitude, c'est peut-être quelques belles strophes de poésie qui de temps à autre chantent en eux. (Cf. notre tome II, p. 60.)

La poésie convient admirablement à l'enfant qui est, à sa façon, un véritable poète. Le rythme et les rimes bercent

l'enfant et satisfont son goût inné de l'harmonie. Tous les maîtres ont d'ailleurs remarqué qu'il retient plus facilement les vers que la prose. Elle lui plaît par ses symboles et ses images, qui parlent à son cœur et à son imagination, et l'on sait que l'enfant reste longtemps un être de sentiment et d'imagination. Comme on l'a dit, la poésie est pour lui « un jeu d'ordre supérieur qui doucement le fait réfléchir et rêver ».

Par la variété des sujets, la souplesse des formes et la richesse de ses moyens, la poésie s'adapte à tous les âges, s'adresse à tous les sentiments, éveille les émotions les plus saines et les plus moralisatrices, et fait aimer tout ce qui est grand, noble, élevé. « Par son rythme qui fascine, par la richesse de ses images, l'élévation ordinaire de ses pensées, l'idéal qui se reflète en elle, la poésie tour à tour berce l'âme et l'éveille, l'excite et la modère, donne un corps à ses rêveries et dissipe les idées qui l'obsèdent, soutenant et affinant sans cesse le sentiment du beau qui accompagne presque toujours le sentiment du bien. » (P.-F. Thomas, *la Suggestion*, p. 130.)

Le même auteur nous recommande de ne pas « avilir » la poésie, de ne pas en faire une matière à récitations monotones, peut-être une matière à pensums ; ce serait alors, dit-il, « un crime de lèse-beauté ». « Qu'elle apparaisse le plus souvent comme une récompense, un délassement après le travail; faisons-la même un peu désirer, afin de la faire mieux aimer. »

La poésie qui convient à l'école primaire doit faire pénétrer l'enfant dans le temple du beau et du bien. Elle doit être simple, largement humaine ; virile et non efféminée, encore moins niaise ou doucereuse ; raison et non caprice ; elle doit pousser à l'action et non au sommeil ; sa langue doit être bonne et forte. Bref, elle doit apporter à nos enfants « la santé au lieu des rêves morbides ». (F. Pécaut) (1).

La musique. — On connaît la puissance mystérieuse, irrésistible, qu'elle exerce sur les foules. Tyrtée, en chantant

(1) Cf. M. Braunschvig, *loc. cit*, liv. III, ch. III, *la Poésie*. — Cf. E. Dupuy, *la Poésie et l'Ecole* (*Rev. pédag.*, 15 juillet 1906).

ses vers, conduisait les Lacédémoniens à la victoire. C'est au chant de *la Marseillaise* que les volontaires de 92 ont fait reculer l'invasion.

La seule forme possible et réalisable de la musique à l'école, est le chant. Le programme poétique et musical de Maurice Bouchor (t. II, p. 283) a puissamment contribué à rénover l'enseignement de la musique dans nos écoles normales et élémentaires. Les enfants apprennent les airs simples et naïfs qui reflètent l'âme de certaines régions de la France. Ils apprennent aussi les plus beaux chants patriotiques et ceux qui ont une signification morale et humaine. Ces modèles les détourneront des refrains de la rue, ineptes ou immoraux. Ils déposeront dans leurs consciences des germes de sentiments délicats, d'idées élevées et contribueront à épurer leur goût en le rendant difficile.

La poésie, aidée du chant, est un agent important de la culture morale et de la civilisation. Par elle, « nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage, pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer ». (F. Pécaut) (1).

FORMATION DU GOUT. — Tous les procédés décrits ci-dessus ont un but élevé : rendre l'enfant sensible aux belles choses, le porter à les imiter dans ses pensées et ses actions ; en un mot : former son goût.

Il y a un goût de l'esprit, comme il y a dans le corps un sens physique du goût. Le sens physique nous fait trouver les saveurs agréables ou désagréables. Le goût de l'esprit nous avertit de la convenance ou de l'inconvenance des paroles et des actions, de la beauté ou de l'imperfection des objets.

L'homme de goût porte sur la valeur esthétique des choses un jugement immédiat. Sa sensibilité, guidée par un jugement sûr, l'avertit des beautés visibles ; il perçoit surtout celles qui échappent au commun des mortels. Par contre, il est choqué par des défauts qui laissent d'autres observateurs indifférents. Il lui arrive aussi de trouver

(1) Cf. M. Braunschvig, liv. III, ch. II, *l'Enseignement du chant.*

mauvaises et laides des choses que le vulgaire trouve au contraire plaisantes et admirables. Il a des délicatesses de perception ignorées du vulgaire.

Le goût perçoit les nuances. Il exige leur accord, leur harmonie. Il est l'ennemi de tout excès : il est essentiellement ordre, mesure, harmonie, proportion, en un mot beauté.

Les procédés indiqués ci-dessus (ordre, observation et amour de la vie, vision attentive et commentaire des tableaux, dessins, littérature, poésie, chant) développent le goût en lui fournissant l'occasion de s'exercer et en utilisant les perceptions qui relèvent de l'œil, de l'oreille, de l'esprit.

VI. Pourquoi enseigner le beau et l'art à l'école ? — La réponse à cette question se trouve dans tout ce qui précède (1). Le beau et l'art complètent la culture générale, telle que nous l'avons définie dans la première leçon. Ils ont une influence moralisatrice indéniable : ils donnent à l'enfant le goût et peu à peu le besoin des choses délicates et élevées. Habitué à voir le beau, c'est-à-dire l'ordre, la mesure, la proportion, la grâce, la convenance, l'enfant ne saurait se complaire dans la laideur morale qui est tout le contraire de ces choses. L'art et le beau l'élèvent au-dessus des plates vulgarités de la vie. Par là ils préparent l'enfant à la vie morale. Ils font plus encore : ils lui ouvrent la vie morale en l'attachant à ce qui n'est pas lui, en le faisant sortir du moi. L'accord des volontés, leur harmonie, dans l'étude et l'admiration de la beauté artistique, sont le prélude de la fraternité.

Le beau a son rôle dans l'éducation, il doit être utilisé à l'école, parce que l'art est utile, nécessaire même, au peuple et à une démocratie.

Dans le tome Ier nous avons réfuté l'objection spécieuse d'après laquelle il serait imprudent d'initier le peuple au charme et aux délicatesses de l'art (p. 114-116 ; 198-199) Nous y renvoyons le lecteur.

« Remplacez, écrivait Condorcet, la sensation par l'idée, et vous aurez travaillé au bonheur des hommes. C'est parce que l'ouvrier, l'artisan, ne sait pas se soustraire à l'empire

(1) Cf. aussi P.-F. Thomas, *la Dissertation pédagogique*, p. 180-184.

des sensations, pour s'élever jusqu'aux idées, qu'il reste parfois si grossier, qu'il ne prend pas goût à la lecture des bons livres, qu'il reste insensible aux émotions si douces, si pures, si fécondes de l'art ! Elevez-le donc jusqu'à ce niveau, et vous aurez bien mérité de la démocratie. »

Nous ne saurions davantage admettre que l'avenir de notre démocratie soit nécessairement une recrudescence de l'industrialisme et de l'américanisme, de l'égoïsme et de l'utilitarisme. Dès 1825, Auguste Comte s'élevait avec force contre ces tendances, qui, cependant, étaient alors moins accusées qu'aujourd'hui : « Le point de vue matériel prend de jour en jour une prépondérance effrayante, et je prévois que le pouvoir spirituel (entendez : la science, la philosophie, l'art) aura bien de la peine à s'installer au milieu de gens qui ne conçoivent pas ce qui peut leur manquer quand ils voient la nation boire, manger, se loger et se vêtir mieux que jamais (1). » Une nation a d'autres besoins. C'est à la science, à la philosophie, à l'art, sous toutes ses formes, de les satisfaire.

« La lutte pour la vie est, selon Guyau, la loi des peuples; la force la plus puissante dans cette lutte est l'intelligence, et si la démocratie déprime l'intelligence, supprime le génie, elle ne saurait triompher dans l'avenir : les peuples qui triompheront seront ceux qui auront le génie pour eux, conséquemment l'art (2). » (*Les Problèmes de l'esthétique contemporaine*, p. 107 ; lire 106-114.)

Les Grecs ont été, à la fois, un peuple de marchands et de poètes. Ils ont excellé dans tous les arts pratiques non moins que dans le grand art.

Notre jeune et laborieuse démocratie doit, à cet égard, s'inspirer de leur exemple. Elle est et elle doit rester Athénienne, et pour cela cultiver le beau, le faire aimer, le répandre, en commençant dès l'école.

(1) Cf. notre *Essai historique et critique sur la Sociologie chez Aug. Comte*, p. 56 et 57, et à l'INDEX le mot *Pouvoir spirituel*.

(2) Dans la première leçon, ci-dessus, p. 25 et suiv., nous avons montré l'utilité, pour une démocratie, de sauvegarder la culture générale. Nous recommandons avec insistance aux élèves-maîtres et maîtresses de grouper en un seul bloc, dans leur esprit, tous les endroits de ce livre où il est question des besoins supérieurs d'une démocratie vraiment digne de ce nom.

La France se doit à elle-même de conserver sa réputation de bon goût, le goût français. « Le goût d'un tel peuple ne se remarque pas seulement dans ses monuments et dans les chefs-d'œuvre de sa littérature. Il entre avec lui dans ses maisons ; il donne à ce qu'elles renferment d'utile une forme agréable et judicieuse et il les meuble de ces superfluités artistiques qui ne tirent point leur prix de la matière, mais de l'esprit ; il donne de la grâce aux femmes, de la politesse aux hommes, il répand dans toute la société la fine fleur des sentiments délicats et justes ; et comme le goût est en somme l'intelligence retrouvant sa loi d'ordre et d'harmonie dans la sensation, on peut dire que le citoyen d'un tel pays a, partout autour de lui, de la raison faite beauté. » (G. Dumesnil, *Dict. de pédag.*, article, GOUT.)

Au risque de nous répéter, nous dirons que l'art est un éducateur merveilleux en ce qu'il aide à former de belles âmes. Le résultat des jouissances délicates qu'il procure est de « rendre les âmes plus pures, plus nobles, plus hautes, plus capables de discerner l'éclat du bien et du vrai, l'éclat de la nature et de la vie, et d'être attirées vers le bien et le vrai par cet éclat même, par ce pur rayonnement des choses et de l'âme qui n'est autre que le beau. » (Ch. Lévêque, *Dict. de pédag.*, art. ESTHÉTIQUE.) Si donc l'éducation est la chose essentielle dans une démocratie, nous dirons que l'art, éducateur merveilleux, est aussi chose essentielle dans une démocratie. L'éducation esthétique bien conduite peut conserver et répandre dans la nation le goût des choses délicates et élevées, les besoins supérieurs de l'esprit, conditions fondamentales du progrès intellectuel et moral sans lequel les progrès matériels exclusifs contribueraient à faire de notre société une société de producteurs grossiers, plongés dans la matière, l'égoïsme et la lutte, sourds aux sollicitations de l'idéal.

Résumé.

I. — Le rôle du beau dans l'éducation a été la préoccupation des meilleurs auteurs pédagogiques. Ce sujet est un des plus importants parmi ceux qui doivent retenir l'attention d'un éducateur.

II. — Dans la beauté physique on discerne des éléments sensibles (force, vie, grâce) et des éléments intelligibles (unité,

variété, convenance), qui sont des aspects de l'idée de grandeur ou de puissance et de l'idée d'ordre. La beauté morale et intellectuelle a aussi pour trait essentiel la grandeur et l'ordre.

Le laid se manifeste surtout par une prédominance du désordre sur l'ordre.

III. — Le beau a une influence sociale, il nous fait sortir du moi et sympathiser avec d'autres êtres. Il a une influence morale en nous élevant au-dessus de l'agréable, de l'utile et de l'égoïsme. L'éducation esthétique n'est pas toute l'éducation morale, elle en est la préparation et l'auxiliaire.

IV. — On peut utiliser le beau à l'école, car les enfants sont très sensibles à tout ce qui est beau.

V. — On l'utilisera de plusieurs manières : les jouets ; l'ordre et toutes ses manifestations ; amour et respect de la vie ; décoration des murs ; commentaire des tableaux et gravures ; dessin ; littérature : lecture, composition française, poésie surtout ; musique ; formation du goût.

VI. — Il est bon d'enseigner le beau et l'art à l'école, afin de compléter la culture générale et de préparer à la culture morale, chose particulièrement utile dans une démocratie.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Rôle du beau dans l'éducation.

2. — Education esthétique de l'enfant : ses principes, ses moyens son but, ses conséquences.

3. — Analyse du beau. Son influence sociale et morale. En retrouver les effets dans la vie scolaire : classe et jeux, et dans la vie de famille.

4. — Rôle de la poésie dans l'éducation esthétique à l'école.

5. — Qu'est-ce que le goût ? Comment le former ?

6. — Art et démocratie.

7. — Vous établirez l'utilité de la culture esthétique à l'école primaire, et, vous supposant instituteur dans une école de campagne, vous direz les ressources qui s'y offrent pour y travailler efficacement. (Académie de Poitiers, 1907.) (On pourra aussi indiquer les ressources de la ville, à cet égard.)

8. — Des fêtes scolaires, leur but. Peuvent-elles être un moyen d'éducation des enfants et des parents ? Mesures à garder lorsqu'elles sont publiques. (*Ibid.*)

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Lire toutes les études citées en note au début de la leçon (p. 124, note 1). Tirer de l'ouvrage de M. Braunschvig la matière de plusieurs conférences : Principes généraux de l'éducation esthétique. Le milieu artistique. Les arts de l'enfance.

2. — Moyens pratiques par lesquels peut se donner l'éducation esthétique à l'école.

3. — Faire une étude spéciale de l'article de M. Mélinand, *Jeux et jouets d'enfants* (*La Revue*, 1[er] janv. 1901, p. 72). Compléter par les articles et l'ouvrage de M. Braunschvig cités dans le texte de la leçon.

ONZIÈME, DOUZIÈME ET TREIZIÈME LEÇONS

L'éducation morale : En quoi elle consiste. Ressources qu'offre l'école pour cette éducation. Éveil et développement de la conscience chez l'enfant.

I. Éducation morale. En quoi elle consiste. — C'est surtout dans cette leçon et dans les suivantes qu'on pourra le mieux apprécier en quoi consiste l'application de la psychologie et de la morale à l'éducation.

La leçon précédente, qui traite de l'éducation esthétique, est comme une introduction à celle-ci. Car l'éducation esthétique, en donnant à l'enfant le goût du beau, en lui faisant rechercher les plaisirs nobles et délicats, les émotions communicatives et désintéressées, est une préparation à l'éducation morale.

Nous allons dire en quoi consiste cette dernière, et pour cela nous la décomposerons en ses éléments, qui sont : d'une part les habitudes physiques, intellectuelles et morales, d'autre part un certain nombre de notions morales proprement dites.

Nous plaçons les habitudes avant les notions morales, car toute culture morale comprend la formation des bonnes habitudes qui devancent le bon vouloir conscient et lui préparent la voie. (Voir t. II, 8[e]-9[e] leçons, § 12 : *L'obéissance est la moralité des petits enfants.*) Pour former, dans l'enfant, « l'homme intérieur » et convertir l'animalité en

humanité, il faut d'abord assouplir l'enfant au devoir, lui faire pratiquer le bien, avant qu'il sache clairement en quoi consistent et le devoir et le bien.

II. Les habitudes. — Habitudes physiques. — Nous renvoyons aux leçons (t. Ier, 26e leçon ; t. II, 8e, 9e, 15e, 16e leçons) où il a été parlé de leur importance au point de vue moral : le corps, avons-nous dit, ne doit être ni un maître, ni un esclave, mais un instrument assoupli, toujours prêt à seconder la volonté pour les actions utiles, généreuses, justes et bonnes. Une éducation morale qui négligerait le corps se priverait d'un auxiliaire indispensable et risquerait d'en faire un obstacle, sinon un ennemi. Car le corps négligé peut devenir ou exigeant et tyrannique, ou débilité et maladif, dans les deux cas la personne morale ne pourrait librement obéir aux injonctions du devoir.

Habitudes intellectuelles. — Il en a été question dans l'éducation de l'attention, du jugement, du raisonnement et de la raison (t. Ier, p. 150, 236, 276, 294 ; t. II, p. 243). Elles se ramènent toutes au précepte de Descartes : en toutes choses et en toutes circonstances il ne faut affirmer ou nier que quand on y voit clair. D'où l'habitude de tout peser, examiner, contrôler ; de ne croire que ce qui est clair et évident, d'où l'amour et la recherche de la vérité en toutes choses. De là vient la possibilité de comprendre les belles œuvres de l'esprit humain et la capacité de pouvoir sympathiser avec elles.

Qui ne voit combien ces habitudes forment les assises solides et inébranlables d'une éducation morale, car elles éclairent la volonté, l'aident à trancher les cas complexes ou douteux et l'empêchent de s'égarer. Il ne suffit pas d'être disposé à faire son devoir, il faut encore le connaître. Pour le connaître il faut être apte à réfléchir, à discerner, à n'être pas dupe des apparences.

Habitudes morales. — *Sensibilité.* — Nous avons dit qu'il fallait, non la sacrifier, mais la subordonner à la raison (t. Ier, p. 291 ; *ibid.*, 10e, 11e leçons) s'éloigner des plaisirs bas

et grossiers et « philosopher avec les passions » suivant le mot d'Aristote (1).

Volonté. — Il la faut courageuse, endurante, apte à commander au corps et à la sensibilité. Elle doit savoir ajourner les plaisirs, supporter la douleur, le danger, l'adversité, prendre les initiatives nécessaires et aller jusqu'au bout, avec persévérance (t. Ier, 27e leçon ; t. II, 8e, 9e leçons).

Les habitudes de la sensibilité et de la volonté constituent ce qu'il y a de plus solide dans l'éducation morale. Elles sont cette éducation elle-même consolidée et mise en acte. Par elles, l'agent moral est apte à choisir le devoir et à s'y tenir coûte que coûte.

III. Les notions morales. — L'éducation morale n'est pas seulement un ensemble d'habitudes physiques, intellectuelles et morales, grâce auxquelles l'agent moral est capable d'obéir au devoir, de le connaître et de le réaliser, elle est aussi un ensemble de notions d'un ordre élevé qui façonnent l'individu, éclairent sa volonté, dirigent sa conduite.

C'est d'abord tout cet ensemble de jugements et de sentiments intimes qu'on appelle la conscience morale, lesquels consistent à attribuer une valeur aux actes, en les déclarant bons ou mauvais.

Dans ces appréciations délicates on trouve enveloppées les notions du bien ou du mal, de permis ou de défendu, de loué ou blâmé, récompensé ou puni. Ce qui implique liberté et responsabilité.

Ces différentes notions supposent à leur tour une notion cardinale, une règle à laquelle sont rapportées les autres notions, cette règle c'est l'obligation morale ou devoir, avec son corrélatif : le droit.

Le respect du droit s'appelle justice (*in jure stare*). Au sens étroit la justice consiste à ne pas violer les droits, à ne pas faire de mal. Au sens large elle conduit à considérer toutes les personnes comme respectables, égales. Un cœur généreux ne se contente pas de ne pas faire de mal, il veut encore

(1) Il sera bon de relire, à ce propos, les dix leçons consacrées à l'éducation de la sensibilité dans le tome Ier (ch. II, 4e-11e leçons), et les leçons 10e et 11e dans le tome II.

faire du bien, il aime son semblable, il lui porte aide et secours. De là les notions de charité, fraternité, philanthropie, solidarité. De là deux aspects dans le devoir : 1° respect du droit, ne pas faire de mal ; 2° amour du prochain ; faire du bien; d'où l'altruisme substitué à l'égoïsme ; le désintéressement à l'intérêt.

Résumé. — Faire l'éducation d'un enfant, c'est former sa conscience ; c'est lui donner les claires notions de l'honnête et du vrai ; c'est les lui faire vouloir et aimer ; c'est le munir de sages préceptes et de solides habitudes.

L'éducation *morale* est donc celle qui, par un ensemble d'habitudes appropriées, forme la personne morale, *l'élève au-dessus de l'animalité jusqu'au niveau de la vie humaine et raisonnable*, et en fait le serviteur respectueux du droit et du devoir, un agent libre et responsable, capable de se conduire lui-même, juste, charitable, désintéressé.

Cette éducation s'achève par l'élévation habituelle des pensées, les délicatesses du cœur, un sentiment de fierté morale qui élève la personne au-dessus des mesquineries de la vie, enfin le sentiment de sa dignité. En toutes circonstances, la personne morale façonnée par cette éducation agit conformément au bien et au devoir ; elle a contracté l'habitude de leur obéir. Cette habitude s'appelle vertu. L'éducation morale s'achève dans la vertu, qu'on peut définir : la pratique constante et désintéressée du bien.

IV. Nécessité d'adapter l'éducation morale aux besoins de l'heure présente. — Personne aujourd'hui ne songerait à contester que l'éducation morale, comme en général toute éducation, est une préparation à la vie humaine en général, avec ses besoins permanents, et en même temps à la vie contemporaine, avec ses besoins plus récents et d'autant plus impérieux.

Sans initier l'enfant à tous les problèmes de la vie contemporaine, l'éducateur doit les connaître ; s'appliquer à dégager les inconvénients, les contradictions et les besoins de l'heure présente, afin d'orienter son action éducatrice dans le sens exigé par ces besoins et par le progrès.

L'éducation morale reposera toujours sur les principes généraux et pour ainsi dire éternels qui ont été dits ci-dessus : elle consistera à former des consciences, à leur donner la claire notion de l'honnête et du vrai, à les faire aimer et vouloir, à contracter de solides habitudes qui en facilitent la pratique, à apprendre de sages préceptes qui les expliquent. Mais elle devra en même temps se référer à un milieu social déterminé, à la réalité contemporaine, telle qu'elle existe en France, à l'heure actuelle.

Voici, à titre d'indications susceptibles d'être complétées et améliorées, l'impression qui se dégage de la réalité contemporaine et qui mérite de retenir l'attention d'un éducateur soucieux de ses devoirs.

Le milieu contemporain. — Nous traversons une période de transition. L'équilibre moral est encore instable. Toutefois on constate une orientation très nette vers une organisation démocratique fondée sur la justice et conforme à l'égalité morale et civique des hommes.

Ce n'est pas ici le lieu de parler des obstacles d'ordre politique qui retarderont cette organisation. Nous ne parlerons que des obstacles d'ordre moral, les seuls avec lesquels un éducateur ait à compter, les seuls sur lesquels il puisse exercer une influence directe et légitime.

Ces obstacles sont d'abord une recrudescence de l'égoïsme et de l'individualisme, d'où est résulté un affaiblissement considérable de l'idée d'autorité, battue en brèche partout: dans l'administration, la famille, l'atelier, la presse, et même à l'école (1).

Les associations corporatives se multiplient. Mais, encore mal assises et mal organisées, elles compromettent la liberté individuelle et obscurcissent la notion de l'intérêt public, notion essentielle dans toute organisation vraiment républicaine et démocratique.

Enfin, la liberté de la presse, en l'absence de mœurs et d'un esprit public fortement organisés, est devenue désordonnée et, par moments, voisine de la licence. Elle devient

(1) Lire dans P.-F. Thomas, *Morale et Education*, un très intéressant chapitre sur l'individualisme, p. 127-150, où cette idée est développée avec clarté et justesse.

même parfois la liberté du mensonge et du chantage, l'exploitation de la crédulité publique et un moyen d'assouvir des haines personnelles.

Est-ce à dire qu'il faille condamner l'organisation démocratique ? Non, certes. C'est parce qu'elle est morale, utile, et conforme au progrès, qu'il faut s'appliquer à en assurer le succès par le moyen de l'école et de l'éducation morale.

« La démocratie a mille défauts, écrit M. A. Darlu, elle nous fait courir mille dangers, elle souffre de mille misères, elle est envieuse, indisciplinée, égalitaire, disons, s'il le faut, individualiste... Pourtant nous lui avons donné notre cœur, et quoi qu'il arrive, nous ne le lui reprendrons pas, parce qu'elle a proclamé le droit égal de tous les hommes ; elle a interdit comme un crime de sacrifier une vie humaine à la gloire ou au bonheur de quelques-uns ; elle a fait descendre la fraternité chrétienne du ciel sur la terre... L'individualisme qui réclame la liberté pour *tous* les individus, n'enseigne pas l'égoïsme, mais la justice. » (*Revue de Métaphysique et de Morale*, 1898, p. 393. Lire tout l'article intitulé : DE M. BRUNETIÈRE ET DE L'INDIVIDUALISME.)

NÉCESSITÉ D'UNE ADAPTATION. — Pour suivre le progrès et collaborer à son impulsion, il faut donc que l'éducation morale fasse contracter à nos écoliers des habitudes telles que les inconvénients signalés plus haut, et inhérents aux fluctuations inévitables d'une période de transition, aillent en s'atténuant tous les jours. L'école contribuera à les faire disparaître si elle verse régulièrement, dans les cadres de la démocratie en voie d'organisation, de jeunes esprits et de jeunes cœurs disciplinés à la fois d'après les principes universels de l'éducation morale et d'après ceux, moins universels, par lesquels l'éducation morale s'adapte aux contingences du milieu.

Le devoir avant le droit. — La première des choses à faire, pour procéder à cette adaptation, sera de restreindre la part excessive faite à la notion de *droit*, pour lui opposer la limite nécessaire de la notion du *devoir*. Car c'est de la notion de droit poussée à l'excès que dérivent l'égoïsme, l'individualisme, le mépris de l'autorité et l'éclipse de la notion du bien public.

Nous avons introduit la *Déclaration des droits* dans l'école, et ce fut un bien (1). Malheureusement, les principes qu'elle renferme n'ont pas été commentés à nos écoliers avec les réserves qu'imposent l'esprit critique et le probabilisme historique. Nos ancêtres ont eu raison de placer le *droit* au-dessus du *devoir* et avant lui. Ils sortaient d'un régime d'oppression et d'injustice où ils n'avaient eu que des devoirs et des servitudes, et aucun droit, aucune liberté. En présence d'un pouvoir central qui avait été si longtemps oppressif, leur attitude ne pouvait être qu'agressive et défiante, comme elle l'est dans la Déclaration des droits. Cette attitude ne convient plus aujourd'hui : en présence d'un pouvoir légal, émanation régulière de la souveraineté nationale et qui ne peut plus être oppressif, nous devons respecter l'autorité légale, coopérer à son œuvre, nous incliner devant les supériorités bienfaisantes, intellectuelles et morales, faire crédit, dans une large mesure, aux pouvoirs institués; en un mot, il faut être déférent, confiant, patient (2). Et par là, en restaurant la notion de devoir, vous opposerez une barrière à l'égoïsme et à l'individualisme, vous donnerez une assise à l'autorité fondée sur la confiance des gouvernés à l'égard des gouvernants, et vous ferez entrevoir qu'au-dessus de l'intérêt individuel il y a un intérêt public (3).

Gardez-vous bien de trop parler de leurs droits à vos petits bambins, ils ne sont et ne seront que trop portés à les connaître, à les revendiquer et à les exagérer. Petit bonhomme de treize ans, tu as à apprendre ton métier, à obéir à tes parents et à tes chefs, à trembler de ne pas être digne de l'honneur que tu auras bientôt de mettre un bulletin dans l'urne, à t'y préparer en toute conscience, à te garder de faire de ton vote un moyen de chantage et de calcul égoïste ; tu auras à faire modestement et sincèrement ton service mili-

(1) Cf. notre opuscule *la Déclaration des droits, etc.*, 2e édition, Paris, Picard et Kaan, p. 37.

(2) *Ibid.*, p. 43.

(3) Il y a, à cet égard, deux grands courants dans l'histoire des idées morales et politiques, l'un représenté par Condorcet et la Révolution française, est le courant *individualiste ;* l'autre, représenté par Auguste Comte, est le courant *étatiste*. Cf. notre ouvrage *Condorcet, etc.*, p. 747-767, 805-810.

taire, à travailler pour élever tes enfants et faire honneur à tes engagements, etc., etc.

Ce n'est là qu'un des moyens d'incruster dans l'esprit des enfants la notion du devoir, et cela à l'occasion de la Déclaration des droits. Nous verrons plus loin les nombreuses ressources qu'offre l'école pour éveiller cette idée et la développer. Nous avons tenu à montrer ici dans quel esprit il fallait commenter la Déclaration des droits pour opposer une digue aux débordements de l'idée de droit. Cette digue c'est la notion de devoir qui répond aux nécessités de l'éducation morale et aux besoins de l'heure présente.

Car c'est de la notion du devoir et de sa pratique effective que nous ferons sortir l'altruisme, la notion du bien public et le respect des autorités bienfaisantes et légitimes. Tel doit être, à notre avis, le point de soudure de l'éducation morale avec les nécessités de la vie contemporaine, savoir : l'organisation patiente et réfléchie d'une démocratie.

Préparation à la vie associée. — Notre époque a un autre besoin, celui de l'association. Mais il faut que l'éducation morale prépare nos écoliers, les futurs associés, à entrer dans un groupement sans renoncer, pour cela, à leur liberté et à leur personnalité. Il faut aussi que l'éducation morale ait développé en eux le sentiment du bien public à un degré assez puissant pour que l'intérêt corporatif ne nuise pas à l'intérêt général et ne les détourne pas des obligations qu'exige impérieusement ce dernier (1). C'est la notion de solidarité et de mutualité bien comprise qui permettra de concilier la liberté des associés et les exigences du bien public, avec la discipline nécessaire des groupes et les intérêts corporatifs (2).

(1) Sur l'intérêt public, voir ci-dessous, p. 203-206, et 212. Sur les abus possibles, et quelquefois réels, de la vie associée, sur les dangers qu'elle peut, en certains cas, faire courir au bien public, nous recommandons de lire et de méditer ces lignes de Léon Bourgeois. « Personne n'imagine que dans notre Etat démocratique, dans notre société contemporaine, toute d'égalité et de liberté, une corporation puisse exister, qu'un groupe de citoyens puisse être, à un moment quelconque, en dehors des conditions générales du droit commun et de la subordination à la volonté *nationale* et à ses lois. » (Sénat, 11 mars 1892.)

(2) Cf. notre ouvrage sur *Condorcet, etc.*, p. 765-767. Cf. C. Bouglé, *Solidarisme et libéralisme :* L'évolution du solidarisme, p. 1-48.

Amour de la vérité. — Le besoin de vérité, de franchise et de loyauté est un besoin universel qui survit à toutes les époques, à toutes les contingences historiques. Il est à la base de la vie sociale. La vérité peut être considérée comme le lien social par excellence. Elle l'est dans un régime démocratique plus que dans tout autre, par suite de la liberté de la presse, de la parole et de la tribune, et de la diffusion universelle de l'instruction. L'éducation morale et les besoins de la vie contemporaine coïncident ici exactement. Apprendre aux enfants à aimer la vérité, à la rechercher, à la dire, à la pratiquer, et par contre à fuir et détester le mensonge sous toutes ses formes, tel sera l'office essentiel de l'éducation morale dans une libre démocratie. C'est par ce moyen que nous aurons des mœurs fortement organisées et que la presse sera ce qu'elle doit être : un agent de moralité et de progrès, un censeur des mœurs publiques, au besoin un arbitre moral.

Individualisme et étatisme. — Mais comment, et à l'aide de quels principes, l'éducation morale pourra-t-elle concilier, dans les consciences et dans la vie, l'amour de la liberté et le respect de l'autorité ? Devra-t-elle choisir entre l'individualisme et l'étatisme, ou bien les concilier ?

C'est leur conciliation qui s'impose. L'individualisme « tend à affranchir l'individu de toute autorité extérieure. Et cette tendance est à bien des égards et dans une grande mesure bienfaisante. Ce qui fait, plus que toute autre chose, la force des sociétés, c'est la force morale des individus. Et ce qui fait la force des individus, ce qui est la moelle de leur être moral, c'est l'énergie intérieure de leur conscience. S'il y a dans un pays beaucoup d'hommes qui aient en eux-mêmes le principe de leur pensée et de leur action, qui aient une conscience et un caractère, ce pays, si étroites que soient ses frontières, sera grand. — Et d'autre part, la société est une organisation complexe, dans laquelle à chaque degré de la composition une action supérieure doit s'exercer sur des organes dispos et dociles. Et quand le sentiment commun s'affaiblit, quand le respect le cède à l'esprit d'indépendance, le corps social souffre. C'est dire qu'il y a des libertés nécessaires et des autorités légitimes, et un équilibre à trouver entre elles ». (A. Darlu, *loc. cit.*, p. 395.)

L'autorité, dans une société démocratique, est surtout une autorité morale, qui ne se sert de la force qu'à bon escient et pour la protection des droits, privés ou publics. Elle repose sur la confiance des gouvernés, sur leur adhésion, et en définitive sur la raison. « C'est par la raison seule, écrit Condorcet, qu'on gouverne les peuples vraiment libres. » Mais cela suppose une société où l'éducation morale a porté tous ses fruits, une société où existe un esprit public, actif, énergique, qui fait équilibre à la liberté de penser et réprime les écarts, les fantaisies des opinions individuelles ; une société où règnent des mœurs fortes et sévères qui limitent la liberté des relations privées ; « des habitudes enracinées de respect des lois et d'égard pour les droits du voisin, l'habitude du *fair play* en toutes choses, qui serviraient de règle au sentiment de l'individualité ; enfin des associations multipliées, professionnelles, patriotiques, charitables... pour relier les individus les uns aux autres par mille liens de sympathie et de collaboration, croisés en tous sens autour de leurs cœurs. Et encore ne faut-il pas oublier que si nombreux et si forts que soient ces liens, la société a et aura toujours besoin d'être gouvernée, et d'avoir à sa tête des hommes de caractère qui maintiennent l'ordre public par l'application stricte et impartiale de toutes les lois, avec d'autant plus de soin que les libertés publiques sont plus grandes. » (Darlu, *loc. cit.*, p. 396-397.) L'éducation morale doit donc façonner l'individu en fonction du milieu, développer sa liberté et sa personnalité tout en le préparant à obéir à l'autorité nécessaire et légitime (1).

Résumé. — Nous avons dit en quoi consiste l'éducation morale. Nous avons dit les besoins de l'heure présente. C'est à l'instituteur qu'il appartient de faire coïncider les principes de l'une avec les besoins de l'autre. Ce sera travailler pour la formation des consciences et celle de citoyens et de producteurs utiles (2), et en même temps pour la philosophie, la morale et la démocratie.

(1) Nous retrouverons ce difficile problème, ci-dessous, p. 298 et suiv. : autorité des parents, personnalité des enfants.

(2) Voir la préface des tomes I et II.

V. Insuffisance de l'enseignement proprement dit. — Il ne faudrait pas croire que l'enseignement de la morale puisse suffire à cette œuvre si complexe et si délicate. Ce serait naïveté, de la part d'un maître, que de croire qu'il moralisera ses élèves, formera des consciences, dressera des volontés à la pratique du bien, par cela seul qu'il aura dicté et fait apprendre quelques préceptes moraux, en bonne et due forme. Autre chose est de savoir définir le bien, le devoir, la vertu, la responsabilité, l'amour de la vérité, autre chose est de les réaliser ou de s'y conformer. (Voir t. Ier, p. 314, 315.) Sans compter qu'un enseignement régulier, suivi, finit par devenir monotone et par lasser l'esprit des enfants. Comme on l'a remarqué avec esprit, « pour beaucoup d'entre eux, l'heure de la morale est l'heure du sermon, et, au sermon, parfois, même les plus dévots s'endorment ». (P.-F. Thomas.)

Ce n'est donc pas à l'enseignement de la morale proprement dit qu'il faut d'abord demander d'opérer l'éducation morale et son adaptation aux besoins du milieu. L'école offre d'autres ressources qu'il faut utiliser. L'enseignement, en bonne et due forme, ne viendra qu'après.

Les ressources offertes par l'école sont de deux sortes : les unes préparatoires ou indirectes, les autres directes et immédiatement moralisatrices.

VI. Ressources indirectes offertes par l'école pour l'éducation morale. — Nous voulons parler de l'éducation physique, intellectuelle et esthétique.

L'éducation *physique*, rationnellement conduite, donne au corps des habitudes d'activité disciplinée, d'initiative et de hardiesse, de courage et d'endurance qui sont comme les premières assises de la moralité. (Voir t. II, 8e, 9e ; 15e-17e leçons.) La maîtrise de soi, la modération dans les désirs dépendent aussi en grande partie de la discipline physique et sont des habitudes morales.

L'éducation *intellectuelle* fortifie l'attention, le jugement, le raisonnement et la raison. Elle rend l'enfant apte à réfléchir avant d'agir, à comparer les motifs de ses décisions, à n'être pas dupe des apparences et des sophismes, par-dessus tout elle lui inspire l'amour de la vérité et l'horreur

du mensonge. Elle est donc essentiellement moralisatrice (1).

L'éducation *esthétique* fait pénétrer l'enfant dans le domaine des émotions communicatives et désintéressées. Déjà habitué à regarder hors de lui et de sa personnalité par la recherche du vrai dans le domaine scientifique, l'enfant sympathise avec ses camarades dans la contemplation et l'amour du beau. Il s'initie aux délicatesses de l'émotion esthétique. Il a déjà franchi le seuil de la moralité. (Voir ci-dessus 10e leçon.)

VII. Ressources directes : moyens et occasions de l'éducation morale à l'école. — 1° L'EXEMPLE. — Nous avons dit, dans une leçon spéciale sur l'imitation (t. II, p. 148-157), la force de l'exemple continu, répété. Vous voulez former des consciences, faire connaître, aimer et pratiquer le bien, le devoir, la vertu ? pratiquez-les vous-même et soyez vous-même une conscience. Votre exemple fera connaître à l'enfant le but, l'idéal à atteindre. Il lui prouvera que cet idéal est possible, puisqu'il a été réalisé. Il poussera l'enfant à l'imiter en vertu de cette loi psychologique bien connue que toute représentation vive d'une action est déjà un commencement d'action. (Voir t. Ier, p. 165, 187.) De là vient qu'il existe une contagion morale, et elle existe pour le bien comme pour le mal. On a même parlé de la suggestion par l'exemple. (Cf. Thomas, *la Suggestion, son rôle dans l'éducation.*)

On ne saurait trop insister sur ce point qui est capital, car un instituteur ou une institutrice pénétrés profondément de l'obligation où ils sont de prêcher d'exemple, non seulement travailleront effectivement à moraliser leurs élèves, mais ils se surveilleront et tendront à devenir eux-mêmes, dans les limites de l'imperfection humaine, des modèles.

« L'instituteur occupe, aux yeux des enfants, dans chaque village, une situation prépondérante : il est le centre de

(1) Lire sur ce sujet, dans P.-F. Thomas, *Morale et Education*, le chapitre Ier, *la Science et la Morale*, surtout p. 3-7. Consulter aussi un article de M. Liard, *les Sciences dans l'enseignement secondaire* (*Revue pédagogique*, 15 février 1904, p. 110-111). — Voir aussi dans le tome Ier, *Valeur éducative de l'idée de loi*, p. 273-275.

leurs pensées. Il représente pour eux la supériorité du savoir, et ses élèves modèlent, plus qu'ils ne le savent et plus que ne le croient les observateurs superficiels, leurs manières et leur conduite sur celles du maître. Celui-ci a sur eux plus de prestige que n'en ont les parents, parce que les enfants ne voient pas l'instituteur dans le laisser-aller quotidien de la famille; il en résulte pour lui une responsabilité d'une extrême gravité. Toutes ses paroles, tous ses actes ont de l'importance. » (J. Payot.) Il doit se montrer scrupuleux, juste et impartial ; bon, calme et bienveillant. Il veut la propreté et l'exactitude ; qu'il surveille lui-même sa tenue et son exactitude. Il critique l'égoïsme et le mensonge ; qu'il donne l'exemple du désintéressement et de la véracité. Que sa vie entière soit un commentaire continu de ses conseils et de ses préceptes. Il façonnera les élèves à son image.

2° L'Émotion. — Il est une autre façon de prêcher d'exemple, c'est de faire vibrer le cœur des enfants. « L'émotion est essentiellement communicative, et le meilleur moyen de la donner aux autres est de l'éprouver soi-même. Que l'enfant la sente en nous, dans nos paroles, et il en sera pénétré à son tour ; si au contraire nous cachons sous de grands mots des sentiments que nous n'éprouvons pas, nous ne devons rien espérer d'un tel enseignement ; l'enfant pourra entendre les mots et les confier à sa mémoire, soyons sûrs qu'il n'en tirera aucun profit moral. La sincérité de la pensée et de l'accent, même lorsque l'expression est médiocre, voilà ce qui touche l'enfant ; et son cœur une fois ému, sa raison sera facile à éclairer. » (H. Marion, *Rev. pédag.*, juillet 1882, p. 12, *l'Enseignement moral*. Tout l'article est à lire.)

Les leçons de morale, écrivait Jules Ferry, « veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire ; c'est, pour ainsi dire, le père de famille, dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment ». (*Lettre aux instituteurs*, 17 novembre 1883. Cf. aussi les *Instructions officielles* sur l'enseignement de la morale.)

3° Auxiliaires de l'exemple et de l'émotion. — La plupart des exercices scolaires peuvent, en dehors de l'enseignement moral direct, contribuer à l'éducation morale.

Lecture. — « Il y a dans toutes les littératures de purs chefs-d'œuvre dans lesquels une morale exquise ou sublime revêt une forme immortelle. Quel effet ne produirait pas la lecture de ces belles pages faite à haute voix, avec l'accent qui convient ? » (Marion, *loc. cit.*, p. 13.) Toutefois, ces lectures ne doivent pas se faire à jet continu. Il est bon que les enfants les désirent et les attendent. Evitons-leur surtout la déplorable obligation de les apprendre par cœur et de les réciter jusqu'à satiété. Il faut y apporter de la discrétion et de la mesure. Appliquons-nous en même temps à donner aux enfants le goût de la lecture et des bons livres. La lecture ne servira pas seulement à enrichir et à orner leur esprit, mais encore à former leur cœur en développant à la fois l'amour du bien, du beau et du vrai. « La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés — et du nôtre — qui en ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées. » (Descartes.)

Poésie. — La poésie contribuera à exciter des émotions morales, belles et fortes. Nous renvoyons à ce qui a été dit à cet égard dans la 10e leçon ci-dessus, p. 136-138.

Histoire (1). — On a dit de l'histoire qu'elle était une sorte de morale en action. Il s'agit de s'entendre. Bien des pages de l'histoire sont immorales. Elle enregistre les mauvaises actions comme les bonnes, et peut-être en plus grand nombre, elle est pleine d'iniquités de toutes sortes. Les enseignements moraux qu'elle peut donner ne sont pas tout faits, il faut savoir les mettre en saillie et les formuler : elle donne l'occasion d'apprécier la conduite des personnages dont elle

(1) Lire la conférence de M. Gasquet sur *l'Enseignement de l'histoire à l'école primaire*, dans *Pour les instituteurs*. conférences d'Auteuil, 1906, Paris, Delagrave.

raconte les faits et gestes. Excellente occasion pour exciter l'amour ou la haine, l'admiration, l'enthousiasme, les colères généreuses, les saines émulations.

Vie journalière. — Les menus incidents de la vie d'écolier, soit en classe soit dans la cour ou la rue, les événements du village pourront servir à émouvoir la sensibilité morale de l'enfant. Les causeries faites à leur occasion seront d'autant mieux écoutées qu'elles auront quelque chose de nouveau, de piquant et d'imprévu.

Historiettes. — H. Marion recommande à l'instituteur, avec raison, les récits imaginaires, à condition de les varier, de les improviser, au besoin, pour corriger tel ou tel défaut, pour faire naître tel ou tel bon sentiment. « Dans ce cas, dit Marion, il fera bien d'éviter un optimisme banal dans lequel on donne assez communément, et qui ne répond pas à la réalité. C'est une erreur de croire que tous les personnages d'un récit moral doivent être moralement irréprochables ; le mal peut se montrer utilement. N'a-t-on pas gagné quelque chose, si, par le récit d'une laide action, on a fait éprouver un sentiment d'horreur et d'indignation à tout son petit auditoire ? Les histoires qu'on écrit pour les enfants sont généralement trop fades ; tout y est composé, mesuré, et s'éloigne trop de la vérité ; il faudrait y mettre quelque chose de plus réel et de plus franc, j'oserais dire de plus viril. L'enseignement moral a tout à gagner à sortir du niais et du convenu. Par exemple, dans l'histoire proprement dite, je n'aurais garde de glisser légèrement sur les faits qui sont de nature à exciter des haines énergiques et une saine indignation chez les enfants. Présentés comme il faut à leur esprit, les grandes trahisons, les actes de fourberie et de lâcheté peuvent contribuer à leur progrès moral presque autant que les traits de dévouement et de loyauté chevaleresque. » (*Loc. cit.*, p. 13.)

Lecture, poésie, histoire, vie journalière, historiettes, le tout réuni constitue comme l'expérience morale des autres mise sous les yeux de l'enfant, sans aucun appareil didactique, par les seuls moyens de la causerie, avec tout le charme de l'imprévu et de l'émotion suscitée.

Le jugement et les problèmes moraux. — Ce qu'il importe d'exercer dans cette sorte d'expérience morale c'est, avec les sentiments moraux, le jugement moral. Il faut entendre par là cette rectitude et cette sûreté d'appréciation qui fait attribuer à nos actes et à ceux d'autrui leur vraie valeur.

On peut même tenter quelques essais de *problèmes moraux.* Nous écartons le mot de *casuistique* comme éveillant des souvenirs fâcheux. « En voici un spécimen : Une personne a reçu par mégarde une pièce de monnaie n'ayant plus cours. Passant devant un mendiant aveugle, elle dépose la pièce dans sa sébile. Apprécier. — C'est bien là un problème avec ses données, comportant une solution et une réponse qui est le jugement rendu par la conscience de l'élève... La réponse est orale. Car ce qui importe c'est que l'enfant, se repliant sur lui-même, se place face à face devant sa conscience, s'interroge, sans être préoccupé par l'idée qu'il aura tout à l'heure à enfermer sa pensée dans un devoir écrit, où il l'exprimerait en l'écourtant et souvent aussi en la dénaturant... Les élèves sont invités à être droits, francs, à exprimer leur manière de voir sans réticence, avec la certitude que si leurs réponses laissent à désirer au point de vue moral, le maître cherchera à les éclairer, à rectifier leur jugement et leur sentiment sans qu'ils aient à craindre un reproche ou une humiliation. » [Flamand, *Petits problèmes moraux. Rev. pédag.*, février 1904, p. 166 (1).] Cet essai a été couronné de succès. Les élèves qui ont collaboré à cette expérience s'y sont attachés parce que l'exercice était nouveau, facultatif, les élevait au-dessus du niveau de leurs pensées habituelles, et les rehaussait eux-mêmes à leurs propres yeux. On a même entendu, pendant les récréations, les « grands » discuter entre eux et chercher des textes de problèmes. Les familles s'y sont intéressées, et l'on cite des pères qui ont cherché avec leur fils ou leur fille des questions morales à résoudre. Essai intéressant, suggestif, qu'il y aurait intérêt à généraliser, car il est infiniment précieux pour exercer le jugement.

(1) Cf. *Ibid.*, juillet 1904, un article de A. Binet, *les Petits problèmes moraux*, à propos d'un article de M. Flamand.

4° La pratique personnelle ; les habitudes. — C'est en forgeant qu'on devient forgeron, dit le vieux dicton ; c'est en faisant le bien qu'on apprend à le faire. Faisons de très bonne heure pratiquer à l'enfant ses petits devoirs d'écolier : propreté, exactitude, travail, politesse, obligeance ; faites peu à peu pratiquer ceux de justice : respect de la propriété, délicatesse et probité ; respect de la réputation, amour de la vérité, horreur du mensonge ; puis les devoirs de charité qui sont à sa portée : obtenez de lui de légers sacrifices, quelques petits actes de dévouement. En un mot, qu'on s'ingénie à le tirer de l'état passif et à lui faire prendre goût à l'activité morale.

Jules Ferry a développé cette idée dans sa belle lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883 : « Il ne suffit pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons ; il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement. Au reste, voulez-vous en juger vous-même, dès à présent, et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect de la loi : si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore ; la leçon de morale n'a pas porté. Ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indélicatesse ou à un passe-droit en leur faveur ?

« Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer. Et que ces rechutes ne vous découragent pas ! Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues ; mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont, en morale, un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul...

L'enfant qui répète les premiers préceptes de la morale ne sait pas encore se conduire : il faut qu'on l'exerce à les pratiquer couramment, ordinairement, presque d'instinct; alors seulement, la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre. » (*Discours et Opinions*, édit. P. Robiquet, Paris, Colin, IV, p. 263.)

C'est surtout par ce moyen que l'enfant rapportera de la classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale (1).

5° LES PRÉCEPTES. L'ENSEIGNEMENT MORAL. — L'enseignement moral proprement dit devrait venir après la pratique, après les habitudes. En fait, on est bien obligé de donner un enseignement rudimentaire et préalable. De là on passe aux applications, à l'exercice même du bien. Puis on codifie les habitudes, on les fixe dans des maximes, des préceptes, qui servent aussi à les éclaircir, à les expliquer.

La méthode adoptée couramment, à l'heure actuelle, s'adapte exactement à l'âge des élèves. Ce qui domine au cours élémentaire, c'est la préoccupation de faire contracter de bonnes habitudes et de faire remplir les petits devoirs d'enfants et d'écoliers. L'enseignement proprement dit se réduit à des entretiens familiers, à des préceptes servant de modèles d'écriture, à des réflexions à l'occasion d'une lecture, d'une récitation, des historiettes morales, des chants.

Au cours moyen, le maître expose la leçon et il emploie la méthode socratique. Un récit aide à illustrer, à concrétiser l'exposé. De chaque leçon sont tirés un court résumé, une règle, un précepte et même une « résolution ».

Pour le cours supérieur, le programme prévoit des lectures, des entretiens, des exercices pratiques, puis une

(1) Nous retrouverons ces idées, si importantes, plus loin, dans le chapitre IV, où il sera question de l'*Emulation morale* superposée à l'*Emulation intellectuelle.* (22e, 23e leçons, p. [illegible], *Récompenses.*)

série régulière de leçons. On aborde les principes. On fait rédiger les sujets traités. (Cf. ci-dessus p. 101-104.)

En résumé on commence par les faits, on s'élève aux préceptes, puis aux principes.

Mais, même arrivés aux principes, il ne faut jamais perdre de vue ni les exemples ni les faits.

L'idée directrice de cet enseignement a été exprimée par J. Ferry, le 19 avril 1881 (bien remarquer cette date), dans un discours prononcé au Congrès pédagogique qui se tint à Paris : « ... En cessant d'être confessionnel, l'enseignement moral doit être, plus soigneusement qu'aucun autre, assujetti à la méthode intuitive ; plus qu'un autre, il doit se garder d'expositions abstraites ; plus qu'un autre, il doit faire procéder l'enfant du concret à l'abstrait, et le laisser dans le concret ; c'est une base sûre en fait de morale ; l'abstrait, au contraire, est un grand péril, un grave écueil... Vous le laissez dans le concret, ce qui veut dire que l'enseignement moral se dégagera de tout ce qu'on voit, de tout ce qu'on entend, de l'exemple d'écriture, de la décoration des murs de l'école, d'un récit historique, d'une leçon répétée, expliquée, d'une lecture faite, interprétée, d'une conversation ; en un mot, de cette intimité intellectuelle de tous les instants qui doit se former entre vous et vos élèves. C'est au prix de cette intimité que vous êtes quelque chose de plus que des maîtres, des professeurs, des instituteurs, et que vous devenez des éducateurs, dans la plus haute acception du mot. » (*Loc. cit.*, t. IV, p. 252.)

Cette conception se retrouve dans les belles instructions qui accompagnent les programmes du 29 juillet 1882. Nous en recommandons la lecture attentive et réfléchie.

Le même J. Ferry a précisé la nature de l'enseignement moral dans la lettre aux instituteurs, déjà citée : La morale enseignée à l'école est « simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques... Ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse ; c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées

d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. » (*Ibid.*, p. 261, 262.) C'est, en somme, la morale usuelle, la morale des honnêtes gens, qu'il faut enseigner à l'école.

Il ne faut pas pour cela s'interdire d'y introduire certaines nouveautés, telles que la solidarité et la mutualité (1). Mais on les y introduit parce qu'elles font déjà partie des vérités acquises et de la morale usuelle, ensuite parce qu'on ne peut vraiment les enseigner qu'en partant des antiques, et toujours actuels, devoirs de justice, fondement de toute morale, ancienne, moderne et future.

VIII. Ressources directes (*suite*) : **matière de l'éducation morale à l'école.** — Les remarques qui précèdent nous conduisent à indiquer, non plus la forme que revêt ou la méthode que peut adopter l'éducation morale dans nos écoles, — mais bien la matière même qu'elle doit élaborer et préparer.

Nous parlerons d'abord de l'éveil de la conscience morale, puis de son développement progressif (2).

Eveil de la conscience. — *Définition.* — La conscience morale est autre chose que la conscience psychologique. Etre *consciencieux* et être *conscient* sont choses différentes.

La conscience psychologique est la connaissance que nous avons de nos modifications psychologiques intimes : plaisirs, douleurs, idées, jugements, raisonnements, actes volontaires, etc. (t. Ier, p. 16).

La conscience morale est quelque chose de plus : elle est le jugement porté sur nos intentions et nos actes, sur ceux de nos semblables. C'est un jugement d'*évaluation morale* dans lequel on déclare que l'action est bonne ou mauvaise, mérite l'éloge ou le blâme.

L'être conscient est *averti* par la conscience psychologique de ses propres modifications. L'être consciencieux est *guidé* par la conscience morale, elle le pousse à agir dans un sens déterminé, ou bien à être satisfait ou mécontent de l'action,

(1) Il en sera question ci-dessous dans la 15e leçon, p. 200-203.

(2) Nous conseillons de relire auparavant ce qui a été dit ci-dessus, p. 68-71, sur l'intuition morale.

suivant qu'elle s'est orientée du côté du bien ou du mal.

La conscience morale n'est pas seulement un ensemble de jugements ou d'évaluations morales, elle est aussi un ensemble de sentiments d'une nature essentiellement délicate et élevée : s'il s'agit de nos actions, les sentiments éprouvés sont la satisfaction morale, une sorte de fierté intime ou de joie profonde, si nous avons bien agi ; le mécontentement, le remords, une sorte de déchéance intime, si nous avons mal agi. — S'il s'agit d'actions dont nous avons été les témoins, et non plus les auteurs, les sentiments seront la sympathie et une sorte d'attirance dans le premier cas, l'antipathie et la répulsion, dans le second cas.

La conscience morale est un autre nom de la *raison* appliquée à la conduite de la vie et à l'appréciation de nos actes et de ceux des autres (t. I[er], 24[e] léçon). Comme la raison, la conscience morale n'est ni innée ni parfaite du premier coup, ni acquise ou en perpétuel devenir. Elle est innée virtuellement. (*Ibid.*, p. 286.) Elle consiste dans un ensemble de dispositions, d'abord faibles, hésitantes, vacillantes, qui peuvent tout aussi bien tourner du côté du bien que du mal. Ces dispositions demandent à être surveillées, dirigées. Et c'est pour cela qu'il existe une éducation morale, dont la première tâche est l' « éveil » de la conscience morale.

« Eveil de la conscience » ne veut pas dire exercice d'une faculté parfaite et développée, ni acquisition d'un pouvoir entièrement nouveau. Eveiller veut dire stimuler, faire exercer un pouvoir encore latent et le faire passer, par une culture appropriée, de la puissance à l'acte.

La conscience morale n'est ni parfaite ni entière chez l'enfant : il en est qui, — sans être cruels, méchants ou menteurs au sens que prennent ces qualifications chez un adulte — commettent néanmoins sans sourciller et souvent sans remords des actes de cruauté, de méchanceté et de mensonge.

Par contre, il en est d'autres qui, avant toute éducation, sont sensibles, délicats ; ils devancent l'éducation par la recherche des plaisirs d'ordre élevé, par l'expression de sentiments affectueux et l'accomplissement d'actions louables — ce qui indique bien que la conscience morale

préexiste, sous une forme quelconque, à toute acquisition, à toute expérience.

« L'enfant civilisé, au lieu d'être, comme le sauvage, sans loi, sans frein, est tout prêt à recevoir le joug de la loi. L'éducation trouve en lui une sorte de légalité préétablie, de loyalisme naturel. » (Guyau.)

Il faut donc admettre que l'enfant possède une sorte de raison « en puissance » qui n'attend que la vie, l'exercice, la pratique, pour se développer et « passer à l'acte ». C'est l'ensemble des moyens employés par l'éducateur pour amener l'enfant à se servir d'un pouvoir ignoré, non exercé, qui s'appelle « éveil de la conscience chez l'enfant ».

Moyens pratiques. — Comment amener l'enfant à juger ses actes et ceux de ses camarades ? à éprouver les sentiments de satisfaction morale ou de remords, de sympathie pour le bien ou d'aversion pour le mal ?

C'est tout l'ensemble de l' « éducation » qu'il faudrait passer en revue ici pour répondre exactement à cette question. Bornons-nous à quelques brèves indications. Les maîtres et les leçons de morale proprement dites feront le reste (1).

Rappelons-nous d'abord les enseignements de la psychologie. En cette matière on peut les ramener à trois principes fondamentaux : 1° la conscience morale est une forme de la raison et, comme elle, innée seulement et *en puissance* ; par suite, elle se développe peu à peu, et elle n'est pas, au début de ce développement, ce qu'elle sera à la fin ; 2° l'enfant est un petit être qui se laisse guider par le plaisir et la douleur avant de se diriger par réflexion ; le ressort de ses actions est tout d'abord de nature émotionnelle : plaisir et douleur ; intérêt ; crainte ; affection ; 3° c'est seulement par l'exercice que les pouvoirs virtuels peuvent se développer, et la conscience morale ne saurait échapper à cette loi. Il faut donc l'exercer.

Rappelons enfin la nature et le contenu de la conscience morale tels qu'ils ont été analysés ci-dessus.

(1) On lira avec intérêt dans B. Pérez, *l'Education morale dès le berceau*, première partie, ch. VII, *Du sens moral et des habitudes morales chez le jeune enfant.*

Crainte. — Cela posé, nous remarquerons que le point de départ de l'éducation morale c'est la crainte de l'autorité paternelle et de celle du maître. Pour le tout petit enfant, le bien c'est ce qui est permis ou ordonné, et par suite loué ou récompensé ; le mal c'est ce qui est défendu et, par suite, blâmé ou puni (voir t. I[er], p. 117).

Le premier éveil de la conscience morale chez l'enfant sera donc de discerner, parmi les actions, celles qui sont permises, celles qui sont défendues. C'est déjà un premier exercice de discernement et de réflexion. C'est le premier apprentissage de la liberté et aussi de la responsabilité, car les actions permises sont d'ordinaire suivies de caresses ou de récompenses ; les défendues sont accompagnées de reproches ou de punitions. C'est une première — et encore lointaine — initiation à l'idée de la règle, de la chose due ou devoir.

Affection. Sympathie. — Un réel progrès est accompli le jour où, à la crainte et aux mobiles égoïstes ou intéressés, vient s'ajouter la représentation du plaisir ou de la douleur éprouvés par ceux qui permettent, ordonnent ou défendent les actions. A ce moment, le bien c'est, pour l'enfant, ce qui est agréable à son père, à sa mère, à son maître ; le mal, c'est ce qui les chagrine ou leur fait de la peine. « Déjà préoccupé d'éviter une faute, parce qu'elle lui vaudra une punition, ou d'obéir à un ordre donné, parce qu'une récompense l'attend, le petit être qui s'achemine doucement vers la moralité se sent fortifié dans ses résolutions par la sympathie instinctive qui l'attache à son père ou à sa mère, par la confiance et, pour dire le mot, par la foi qu'ils lui inspirent. Et en vertu des lois de l'association,... si l'enfant commence par détester ou par désirer le chagrin ou la joie que ses actions mauvaises ou bonnes causent à ceux qu'il aime, il en vient à détester ou à aimer ces actions en elles-mêmes, pour elles-mêmes. » (G. Compayré, *l'Evolution intellectuelle et morale de l'enfant*, p. 287.)

La sympathie joue un rôle prépondérant dans l'éveil de la conscience morale. Une petite fille de trois ans disait à sa mère qui la louait pour sa conduite : « Maman, je voudrais te rendre encore plus contente ; je voudrais

toujours être bonne ! » Etre bonne, c'était, pour cette enfant, faire plaisir à sa mère. Pour d'autres enfants, c'est la crainte de faire de la peine à son professeur qui est le grand ressort de la conduite : « Pourvu que mon professeur ne le sache pas ! » s'écrie, avec angoisse, un petit bambin de sept ans ! On obtient de lui à peu près tout ce que l'on veut avec cette menace.

« Le désir de me satisfaire, dit Mme Guizot, à propos de la petite Sophie, l'occupait assez vivement, à sept ans, pour l'éveiller sur ses moindres torts. » « J'ai observé, dit Mme Necker de Saussure, un petit enfant qui, ayant vu dans les yeux de sa mère l'expression du mécontentement sans être menacé ni grondé même, renonçait à tous ses jeux, et, le cœur gros de sanglots, allait se cacher dans un coin obscur, le visage tourné contre la muraille. » (*Education progressive*, édit. Garnier, t. Ier, p. 163.)

Beaucoup de pères et de mères ont observé avec M. Compayré qu' « une mère réussira à corriger ses enfants de leur paresse, de leur légèreté, rien qu'en les menaçant de les faire travailler loin d'elle, sous la surveillance d'une personne moins aimée. La tristesse du père suffira souvent pour inspirer aux petits coupables l'envie de réparer leurs fautes ». (G. Compayré, *loc. cit.*)

La sympathie, l'affection, tels sont donc les grands ressorts à faire jouer pour éveiller la conscience morale. Tant que l'enfant est encore très jeune, la crainte ou, plus exactement, des habitudes régulières et quasi inflexibles peuvent suffire. Mais dès qu'il devient capable d'observer, de comparer, il vaut mieux ajouter à la crainte, au respect de l'autorité, l'affection, la sympathie, le désir d'être agréable aux parents, le désir de leur éviter un chagrin.

On emploiera avec succès ce procédé pour corriger les défauts les plus communs : mensonge, paresse, gourmandise, petits larcins.

Exemple et pratique du devoir. — Pour activer l'éveil de la conscience morale — ramenée ici à ses éléments les plus simples, les plus primitifs — on ne manquera pas d'avoir recours à l'exemple et à la pratique personnelle. Nous renvoyons à ce qui a été dit ci-dessus page 160.

Nous y ajoutons une belle page de M. G. Compayré : « Même hommes faits, nous n'avons vraiment des idées morales une intuition claire, que lorsque les circonstances nous ont obligés à pratiquer quelques-uns des grands devoirs de la vie, les devoirs de la paternité, par exemple, ou ceux du patriotisme. Dans la sphère modeste de ses actions, à bien plus forte raison, l'enfant a besoin que le cours de sa petite existence ramène souvent l'obligation d'accomplir le bien, pour que l'idée du bien se fasse jour dans son intelligence. En le soumettant à la règle, vous n'obtenez pas seulement un gain immédiat de discipline extérieure, mais vous instituez, sans vous en douter, une série d'expériences de même nature, dont le retentissement enfonce à petits coups dans le cerveau de l'enfant la notion de ce qu'il doit faire, s'il veut mériter votre affection et vos éloges.

« Cette notion est comme un point fixe autour duquel se grouperont, pour l'affermir et la déterminer peu à peu, les émotions et les réflexions ultérieures de l'enfant : ce sera d'abord le plaisir qu'il éprouvera à se sentir d'accord avec la volonté de ses parents ; ce sera ensuite l'amour-propre, le désir d'être estimé et loué. Et si, par un élan spontané, il lui arrive de réaliser un acte de générosité, de libéralité, qui ne lui était pas commandé, mais dont il lit l'approbation dans les yeux de ses parents, la satisfaction de sa petite conscience s'exaltera et enflammera son désir de bien faire. Voyez Doddy, le fils de Darwin, le jour où, à peine âgé de deux ans et trois mois, il donne à sa petite sœur son dernier morceau de pain d'épice ; de quel air de triomphe il s'écrie : « Oh ! Doddy bon, Doddy bon ! » (*Loc. cit.*, p. 293.)

Plus loin, M. Compayré ajoute : « Devant l'enfant nous soulignerons le plaisir ou le malaise qu'il éprouve déjà à faire le bien ou le mal. Nous lui ferons honneur de ses bonnes actions et honte de ses fautes. Et tout en comptant un peu sur les exhortations et les discours, nous nous appuierons surtout sur l'action, sur l'exercice et sur l'exemple. C'est de la pratique individuelle des vertus que naît l'idée du bien, et de l'exercice de la liberté que sort l'idée de la responsabilité. C'est aussi en voyant tous ceux qui l'entourent

se soumettre à une même règle, que l'enfant expérimente, pour ainsi dire, et saisit sur le fait, vivante et agissante, la loi morale universelle. Ce que Marc-Aurèle disait des différentes vertus : « Mon aïeul m'a appris la patience... « A ma mère je dois la piété... A mon père, la modestie... » n'est guère moins vrai de la conscience elle-même, qui est le principe des vertus particulières. C'est au contact de la conscience de leur père, de leur mère, ou de leur maître, que s'est développée de tout temps la conscience des enfants, quand ils ont été assez privilégiés pour n'avoir qu'à continuer dans leur éducation personnelle l'œuvre de leurs premières années. » (*Loc. cit.*, p. 298-299) (1).

IX. Ressources directes (*suite et fin*).— DÉVELOPPEMENT PROGRESSIF DE LA CONSCIENCE. — Nous supposons la conscience morale « éveillée » et déjà en train de s'exercer. L'enfant apprécie ses actions ; il sait discerner les permises et les défendues, celles qui lui rapportent caresses et récompenses, celles qui lui valent reproches et punitions. Il éprouve du plaisir à accomplir les unes, il les recherche. Les autres, il s'en détourne, car il redoute leurs conséquences. Ce n'est pas encore la conscience morale, mais c'en est le premier substrat, le premier éveil. Il s'agit de la développer.

Comment le maître va-t-il diriger son développement ? Il doit ne jamais perdre de vue ni les résultats acquis par la psychologie et relatés précédemment, ni ceux auxquels nous venons d'aboutir. Il doit surtout savoir exactement le but qu'il est désirable d'atteindre : il faut, en définitive, que l'enfant en arrive à être « une conscience », à réfléchir avant d'agir, à choisir ses actions, à les évaluer avant et après l'exécution, à rechercher les bonnes parce qu'elles sont bonnes ; à fuir les mauvaises parce qu'elles sont mauvaises. Ce qu'il faisait par obéissance, crainte ou sym-

(1) Précisant cette dernière idée, M. G. Compayré remarque que, en 1875, sur 9 906 enfants détenus dans les établissements pénitentiaires, 4 543 étaient orphelins, 154 étaient élèves des hospices; 1 518 étaient des enfants naturels ; 1 615 étaient nés de parents ayant subi des condamnations. Ces chiffres démontrent avec éloquence l'influence de l'éducation première sur la moralité, l'influence de l'exemple et de la pratique personnelle sur l'éveil ou le sommeil de la conscience morale.

pathie, il faut le conduire à le faire par réflexion et par liberté, par respect et par amour du devoir.

Recherche du plaisir. — Le point de départ du progrès moral, c'est l'attrait du plaisir et la crainte de la douleur. L'enfant recherche les actions agréables et fuit les désagréables. C'est aux parents et aux maîtres à s'ingénier pour que les actions permises à l'enfant soient, autant que possible, agréables à son activité. Et comme elles ont été choisies parce qu'elles sont bonnes, conformes au devoir (obéissance, politesse, régularité, propreté, délicatesse, etc.), il se trouve que l'enfant, obéissant, à son point de vue, au plaisir et à l'attrait d'une caresse ou d'une récompense, se trouve obéir au devoir sans le savoir. Le jour où il saura ce que c'est que le devoir, il aura peu de peine à lui obéir, car les actions conformes au devoir lui seront déjà familières, il en aura pris l'habitude (1).

Le progrès moral consistera à faire par réflexion et par liberté, ce qu'il a fait jusqu'ici par obéissance et par habitude.

Sacrifice du plaisir. — De même il a été habitué à choisir entre ses actions : à rechercher les unes, à fuir les autres. Dans quelques-unes, il doit faire le sacrifice de ses préférences personnelles. Il arrive souvent que les actions permises et louées ou récompensées exigent le sacrifice ou l'ajournement d'un plaisir. Il s'habitue peu à peu à commander à la sensibilité (voir t. Ier, p. 291). Le jour où il le fera par réflexion et par liberté il aura fait une seconde étape dans la voie du progrès.

Satisfaction morale. — Une étape difficile à franchir — et combien d'adultes et d'hommes faits ne la franchissent jamais ! — est celle qui consiste à rechercher, non plus la récompense ou la satisfaction des parents, mais seulement ce plaisir délicat, intime, qui s'appelle la satisfaction morale, et à fuir cette douleur d'une nature spéciale qui s'appelle

(1) Cf. t. II, p. 122, *l'Obéissance est la moralité, des petits enfants.*

le remords, — et cela indépendamment de toute considération utilitaire sur les récompenses ou les punitions.

Le devoir. — Cette étape, quand elle est atteinte, marque un progrès décisif dans le développement de la conscience. A ce moment, l'enfant a la notion de la règle, de la chose *due*, devoir ou dette, qu'il faut faire ou payer coûte que coûte, en toute circonstance. C'est la règle intérieure qui s'impose elle-même, et non plus une règle extérieure qui est imposée par la raison ou l'autorité des parents et des maîtres.

Le droit. — La chose due, devoir ou dette, est corrélative de la chose qu'il faut respecter. L'enfant a la notion des devoirs qu'il doit remplir à l'égard de ses camarades : il ne doit ni les blesser, ni les voler, ni les calomnier, parce que leur vie, leurs biens, leur réputation sont choses respectables, c'est-à-dire sont des *droits*. (Cf. ci-dessus, p. 102.)

Un degré de plus dans la moralité le conduit donc à la notion du *droit* qui est un *pouvoir moral*, suivant le mot heureux de Leibniz, et non un *pouvoir physique*. Le pouvoir physique se confond avec la force. Il est tenu en échec par le pouvoir moral qui s'appelle le droit. Voici mon ennemi endormi, ou affaibli ou terrassé. Je peux l'écraser. Qui est-ce qui arrête mon bras prêt à frapper ? C'est le caractère respectable de la personne humaine qui est à mes pieds. En fait, ma force physique peut l'achever. En droit, elle ne le peut, car la personne humaine est chose respectable. Il y a en elle le droit à la vie et tous les autres droits que je ne peux violer, supprimer, sans désobéir au devoir, sans mériter les reproches de ma conscience, de la conscience universelle et de la loi.

Le droit, pouvoir moral, est supérieur à la force, pouvoir physique, même quand cette dernière l'opprime et le foule aux pieds.

Une conscience d'enfant qui a la claire notion du devoir et du droit, est une conscience développée.

Le désintéressement. — Elle atteint le point le plus élevé de son développement quand on la conduit à la notion et à la pratique du désintéressement. Non qu'il faille prêcher, en

toute circonstance, l'abnégation, le dévouement, le sacrifice. Morale dangereuse celle qui place trop haut l'idéal moral! Elle peut décourager l'enfant dans le présent, et en faire une dupe dans l'avenir.

Gardons-nous bien de lui dire que le devoir exige *en toute circonstance* le sacrifice de l'intérêt personnel; gardons-nous de lui citer, comme *seuls* exemples de vertu (ce qui n'est que trop fréquent dans nos classes), des actes extraordinaires, surhumains. Ces actes sont beaux, admirables, sans doute, mais rares. Il vaut mieux, et il est plus loyal de choisir des actes de vertu simples et modestes, utiles et réels, toujours méritoires, et surtout des exemples dont nous pouvons donner nous-même l'exemple. Soyons sincères envers nous-mêmes et envers nos élèves. Préparons l'enfant à la vie : pour cela, ne lui laissons pas ignorer qu'elle est presque toujours un conflit d'intérêts, une véritable lutte dans laquelle les actes extraordinaires de vertu et de désintéressement sont rares, une lutte dans laquelle la vertu n'est pas toujours récompensée ni le désintéressement apprécié.

Toutefois, pour adoucir l'âpreté de la lutte, préparons l'enfant à toujours respecter les droits, la liberté et les intérêts d'autrui. Disons-lui aussi qu'on peut rechercher son intérêt propre, sans nuire à celui du voisin; défendre ses propres droits, quand ils sont menacés, sans violer ceux des autres, et rester, malgré tout, un homme vertueux et digne d'estime.

Car il faut, même en morale, et sans oublier les droits de l'idéal, sans tomber dans le terre à terre de l'utilitarisme calculateur et égoïste, il faut avoir le souci des réalités pratiques. La vie vraie, la vie réelle, ne peut être qu'un compromis entre l'intérêt de chacun et l'intérêt de tous. Du reste, pour qui va au fond des choses, l'égoïsme n'est pas nécessairement la véritable habileté; ce n'est même pas toujours travailler pour son intérêt que de léser celui des autres. Le sage s'attache à l'intérêt durable, permanent, celui qui, par moments, exige quelques sacrifices personnels, parfois pénibles. Mais combien de fois n'est-il pas arrivé de les voir plus tard compensés et récompensés par la satisfaction morale, par l'estime publique et la force qu'elle

donne, et souvent, en vertu de l'étroite solidarité des actes humains, par un bénéfice personnel ou social non prévu.

Ayons enfin la sincérité de reconnaître que le désintéressement absolu, le sacrifice, au sens complet du mot, est « esthétique », mais socialement inutile et peut-être moralement irréalisable. Dans tous les cas, gardons-nous bien — ne serait-ce que par sincérité et par respect de l'enfant, à qui nous devons la vérité — gardons-nous de lui proposer le désintéressement ou le sacrifice absolu comme idéal prochain et réalisable.

Il vaut mieux se tenir dans les régions moyennes et accessibles, apprendre à l'enfant à sacrifier partiellement et temporairement ses plaisirs ou son intérêt pour se rendre utile aux autres, mais sans pour cela énerver en lui la recherche de l'intérêt personnel. Louons la vertu désintéressée, habituons-le à pratiquer des actes désintéressés, à faire quelques sacrifices, quelques actes de dévouement, mais n'exigeons pas de lui une « sainteté » idéale, qui s'accommoderait mal des dures nécessités de la vie sociale, soit parce qu'elle serait irréalisable, soit parce qu'elle serait une duperie décevante. (Cf. ci-dessous, p. 197.)

Le bien. Liberté et raison. — Arrivée à ce point de son développement, la conscience morale de notre élève, capable de désintéressement, serait bien près de la perfection : elle obéit par réflexion, par liberté, par raison, à une règle interne qui est le devoir ; elle respecte le droit et la liberté d'autrui ; elle sait sacrifier, dans la pratique du désintéressement, son plaisir et son intérêt. Elle a la claire notion du bien, qui n'est autre que le devoir, le respect du droit ou justice, et le désintéressement. En cela consiste ce que nous avons appelé la formation morale.

Cette conscience formée sait réfléchir avant d'agir et après l'action. Elle sait évaluer ses actions et celles des autres. Elle les juge comparativement à l'idéal moral : devoir, droit, justice, désintéressement. Elle éprouve cette satisfaction, cette fierté intime qui accompagnent le respect de la loi morale. Elle a de la sympathie pour les actions conformes à la loi morale. Cette conscience individuelle a été façonnée sur le modèle de la conscience universelle,

représentée par les ordres, les conseils, l'exemple et les leçons des parents et des maîtres. Comme la conscience universelle, elle a évolué (1) de l'instinct à la liberté et à la réflexion, de l'égoïsme à l'altruisme. Pour elle le bien ce n'est plus seulement le permis ou le récompensé, c'est le devoir et le respect du droit. Pour elle le mal ce n'est plus seulement le défendu ou le puni, c'est la violation du devoir et de la justice.

Solidarité morale et sociale. — Personnalité. — Comme toute éducation morale doit en réalité se référer à un milieu social déterminé, il est bon, nous le répétons, que l'instituteur du xx[e] siècle achève l'éducation de ses élèves en les initiant à la solidarité et à l'association (2). Il amortira l'individualisme sans éteindre l'individualité. Il poussera à l'union sans porter atteinte à la liberté individuelle et à la notion de l'intérêt public. En chaque écolier, il façonnera un « moi » individuel dans le « moi » social.

Le moi est, en grande partie, un produit social (3), par l'apport de l'exemple, des coutumes et des mœurs. Mais il est aussi une œuvre personnelle par la formation du caractère, de la personnalité, de la conscience. Nous touchons ici au point culminant de l'éducation morale. Il n'est pas aisé d'y atteindre en cours de scolarité. Nombreux sont les adultes et les hommes faits qui ne l'atteignent jamais. L'éducateur doit mettre l'enfant sur la voie et lui donner le désir, le besoin de l'atteindre. Plus l'enfant s'élèvera dans l'échelle de la moralité, et plus il aura des sentiments d'ordre supérieur, toutes les délicatesses du cœur, la pitié, la douceur, la bonté, le dévouement. Et plus aussi il sera lui-même, il sera une conscience soumise au devoir, le sachant et le voulant.

Comment rendre l'idéal moral accessible. — Idéal généreux et qu'un adulte serait trop heureux d'atteindre !

(1) La raison « spéculative » a évolué en partant des principes virtuels, encore obscurs et confus, pour s'élever peu à peu aux principes développés, clairs et distincts (t. I[er], 24[e] leçon).

(2) Voir ci-dessous, 15[e] leçon, § VI, VII et VIII.

(3) Voir ci-dessous, p. 208 ; 263 ; 320-321.

Pour nos écoliers, il est rarement accessible. Il nous suffira de l'initier à la moralité moyenne de l'honnête homme, de lui en donner l'habitude et comme le besoin, tout en le mettant sur la voie qui conduit plus loin. Rendre nos élèves plus dociles, plus respectueux, plus reconnaissants envers leurs parents, plus bienveillants envers leurs camarades, plus pitoyables aux malheureux, plus convaincus de ce qu'ils doivent à la famille et à leur patrie, — cela sera déjà un résultat modeste, mais pratique et combien précieux pour la paix sociale ! (Cf. ci-dessous, p. 197.) Comme le disait J. Ferry aux instituteurs, dans sa belle lettre du 17 novembre 1883 : « La famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens... Quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée. » (*Loc. cit.*, t. IV, p. 262, 266.) Comme l'a dit Montaigne, il faut les préparer à « renoncer au mal, non pas faute de le pouvoir, mais de le vouloir ».

X. Problèmes réservés. Leçons ultérieures. — Nous avons insisté sur le problème de l'éducation morale, et cependant nous n'avons indiqué que les lignes générales. Ce problème est le plus vaste de ceux que doit se poser un éducateur. A vrai dire, il les embrasse tous. Voici ceux qui se rattachent directement à lui et qui seront traités dans les leçons qui vont suivre celles-ci : respect de la vérité, culture des sentiments de bonté et d'affection, importance des habitudes, la discipline au sens élevé du mot, nécessité de l'obéissance et devoir de développer la personnalité.

Le cycle de ces hauts problèmes, avec la 10e leçon qui traite du « Beau dans l'éducation », représente tout cet ensemble d'idées résumées dans la formule classique : le Beau, — le Vrai, — le Bien, — mise en tête du présent chapitre (p. 123).

Quand le cycle de ces questions sera parcouru, on se rendra bien compte de ce que doit être l'école : une préparation à la vie morale et à la vie sociale contemporaine. Son atmosphère doit être pure et moralisatrice (1). L'enfant doit y apprendre à lutter contre le mensonge, l'égoïsme et l'individualisme excessif, à aimer la vérité, à s'initier à l'altruisme, à obéir à la règle, à l'autorité, tout en organisant sa liberté et sa petite personnalité.

Résumé.

I. — L'éducation morale consiste à assouplir l'enfant au devoir, à lui faire pratiquer le bien, avant qu'il sache clairement en quoi consistent et le devoir et le bien.

II. — Elle lui donne d'abord des habitudes physiques, intellectuelles et morales.

III. — Puis elle éclaircit certaines notions délicates et d'une haute importance : conscience morale, bien, liberté, responsabilité, devoir et droit, justice et désintéressement.

IV. — Toute éducation morale doit se référer aux besoins éternels de la conscience humaine, mais sans perdre de vue les contingences et les réalités contemporaines. Il faut opérer une adaptation de l'éducation morale universelle à ce milieu déterminé : placer le devoir avant le droit, préparer l'enfant à la vie associée ; lui inculquer l'amour de la vérité ; concilier, dans l'éducation et la formation du moi, l'individualisme et l'étatisme, par une conception renouvelée et élargie de l'autorité.

V. — Dans cette tâche si complexe et si délicate, l'enseignement proprement dit ne saurait suffire. Il faut utiliser les autres ressources, indirectes et directes, nombreuses et variées, offertes par l'école, pour opérer cette éducation.

(1) L'aînée des fillettes dont il a été question dans les tomes Ier et II revint un jour de classe tout émue : « On avait fait de la morale ! » On avait parlé, pour la première fois en classe, de l'affection due aux parents, de l'obéissance, de l'amour entre frères, entre sœurs, etc. L'enfant qui n'avait pas été avertie et qui ne se doutait pas qu'on pût parler de ces questions *en classe*, en fut tout ébranlée. Elle sentait obscurément la grandeur et l'élévation de ces questions. Elle en parlait avec un respect infini et touchant. Ce fut pour elle une révélation. Elle avait neuf ans et demi.

VI. — Comme ressources indirectes on peut rappeler l'éducation physique, intellectuelle et esthétique.

VII. — Comme ressources directes on peut citer : l'exemple, l'émotion et ses auxiliaires : la lecture, l'histoire, la vie journalière, les historiettes, les problèmes moraux et exercices de jugement, la pratique personnelle, les habitudes, les préceptes (enseignement moral proprement dit).

VIII, IX, X. — Aux ressources directes on ajoutera aussi la matière de l'éducation morale à l'école, et tout d'abord l'éveil de la conscience (crainte, sympathie, affection, devoir), puis son développement progressif depuis l'attrait du plaisir jusqu'au désintéressement, jusqu'à l'individualité libre et responsable. Cet idéal est inaccessible à nos écoliers. Pour les mettre sur la voie, il suffira de les rendre plus dociles, plus respectueux, plus reconnaissants envers leurs parents, plus bienveillants envers leurs camarades, plus pitoyables aux malheureux, plus convaincus de ce qu'ils doivent à la famille et à leur patrie.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Expliquer, commenter et apprécier ce passage de Kant : « L'éducation convertit l'animalité en humanité. Un animal est déjà tout ce qu'il doit être par son instinct ; une raison étrangère a déjà tout prévu pour lui. Mais l'homme est destiné à faire usage de sa propre raison ; il n'a pas d'instinct, il doit se faire à lui-même un plan de conduite. Mais comme il n'est pas en état de le faire en venant au monde, d'autres sont obligés de remplir, pour lui, cette tâche. »

2. — Importance des habitudes dans l'éducation en général (voir ci-dessous, 19e leçon) et dans l'éducation morale en particulier.

3. — Qu'est-ce qui importe le plus des habitudes ou des notions dans l'éducation morale ? (Voir ci-dessous 19e leçon.)

4. — Une éducation morale peut-elle être donnée *in abstracto*, sans tenir compte de la réalité contemporaine ? Applications à la vie contemporaine actuelle : quels sont ses besoins, son orientation morale ? Comment y adapter l'éducation morale donnée dans nos écoles ? (Cf. ci-dessous 22e et 23e leçons, *in fine* et *Conclusion générale.*)

5. — Dans quel esprit enseigner la Déclaration des droits ? Faut-il placer le devoir avant ou après le droit ? Conséquences de chacune de ces deux alternatives. Exemples.

6. — Liberté et autorité, individualisme et étatisme. Comment les concilier dans l'éducation morale, et dans la société ?

7. — L'éducation morale par l'exemple ou par le précepte. Comparer les avantages et inconvénients respectifs de ces deux méthodes.

8. — Quelles sont les ressources diverses offertes par l'école pour l'éducation morale ? Influence de l'exemple, action du maître.

9. — Education de la conscience morale. Son éveil. Son développement progressif. Rôle des sentiments de sympathie et d'affection.

10. — Dangers de placer trop haut l'idéal moral proposé à des enfants.

11. — A l'heure actuelle, l'idéal moral peut-il être conçu comme un idéal de perfection solitaire et pour soi ?

12. — Du rôle de la poésie dans l'éducation. En quoi contribue-t-elle au développement de la conscience morale ? (Académie de Poitiers, 1907.)

13. — Analysez et appréciez la *Lettre aux instituteurs* de Jules Ferry, en date du 17 novembre 1883. Inspirez-vous de cette circulaire pour distinguer et caractériser l'éducation morale et l'enseignement moral. Enfin, exposez en détail les moyens dont dispose l'instituteur pour faire l'éducation morale des enfants, au point de vue des devoirs individuels et des devoirs sociaux. (*Ibid.* Ajoutez les 20e et 23e leçons ci-dessous, où l'on compare l'instruction et l'éducation, p. 277.)

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Montrer par des exemples précis, par des canevas de leçons, les moyens et occasions de l'éducation morale à l'école.

2. — Lire et commenter oralement le discours de Jules Ferry (19 mai 1881) et sa fameuse *Lettre aux instituteurs* du 17 novembre 1883, cités dans la leçon. [Ajouter : H. Spencer, *De l'Educ. intell.*, etc., ch. III ; — Darbon, *l'Enseignement de la morale au lycée* (*Revue Universit.*, 15 juin 1907), où l'on trouvera des idées sensiblement analogues à celles présentées plus haut § VI-VII.]

3. — Trouver des exemples précis pour faire comprendre aux enfants la différence qu'il y a entre le pouvoir moral et le pouvoir physique, c'est-à-dire entre le droit et la force. Montrer la supériorité de l'un sur l'autre.

4. — Embrasser dans sa totalité, dans un plan net et rigoureux, le problème de l'éducation morale (utiliser toute la leçon, le paragraphe X et les leçons ultérieures auxquelles il renvoie.)

QUATORZIÈME LEÇON

Le sens de la vérité. Nécessité de le former. Pourquoi l'enfant se trompe ou ment.

I. Le sens de la vérité. — Quand on dit « le sens de la vue, du toucher », etc., on veut parler d'un pouvoir psy-

chologique qui s'exerce à l'aide d'organes ou d'appareils physiologiques « œil, peau, main », etc. (t. Ier, p. 152).

Quand on dit « le sens du beau », on veut parler de cette intuition délicate que possèdent les « gens de goût » et qui leur permet de saisir directement, de comprendre immédiatement l'ordre, la symétrie, l'harmonie, la signification d'un ensemble, bref, tout ce qui fait qu'un objet naturel ou artistique est déclaré beau (t. Ier, p. 111-116, et ci-dessus 10e leçon, surtout p. 139).

Que veut-on dire quand on dit : « le sens de la vérité » ? Nous avons vu (t. Ier, p. 105, 267, 269) que la vérité réside à la fois dans les choses et dans l'esprit : dans les choses, ce sont les lois universelles et nécessaires ; dans l'esprit, ce sont les jugements ou affirmations universelles et nécessaires qui portent précisément sur les lois. La vérité c'est donc l'universel, le nécessaire, autrement dit le réel. Est vrai ce qui « est », non ce qui est d'une façon contingente, particulière, individuelle, mais ce qui est nécessaire, universel ; ce qui, une fois réalisé, devient éternel et ne peut plus être nié.

Distinguons ces deux aspects du vrai et du réel. D'une part nous avons des rapports universels et nécessaires qui s'imposent à tout esprit, par cela seul qu'il est un esprit sain, normal, doué des principes rationnels (t. Ier, p. 284 et suiv.).

D'autre part, s'il s'agit d'un acte, d'une parole, *réalisés*, — n'auraient-ils eu aucun témoin (en fait ils en ont presque toujours) — aucune force au monde ne peut faire que ce qui a été n'ait pas été. L'acte accompli, la parole exprimée sont devenus des anneaux dans la chaîne du passé. Une fois réalisés, ils restent éternels. On ne peut plus les nier. Ils « sont » parce qu'ils « ont été (1) ».

Mais ici encore il faut distinguer : tantôt ils sont conformes à ce qui est ou doit être, dans ce cas ils sont réels et

(1) Nous ne saurions trop engager les élèves-maîtres et maîtresses à méditer ces remarques, qui constituent la base métaphysique de la sincérité et de la solidarité : car tous nos actes, toutes nos paroles, ont des répercussions à l'infini. Cette loi, avec celles de la succession nécessaire des moments, du temps et de la mort, constituent un objet de méditation inépuisable, insondable.

vrais, au double point de vue psychologique et ontologique ; tantôt ils ne sont pas conformes; dans ce cas ils sont réels mais faux, réels psychologiquement, faux ontologiquement. L'erreur est réelle, en tant que fait réalisé dans une conscience, mais elle n'est pas vraie en tant que non conforme au réel. Il y a la réalité du phénomène qui est contingente, passagère, particulière, telle est la réalité de ces jugements : « $7 + 5 = 13$; il est permis de voler » ; mais il y a la réalité de l'être qui est universelle, permanente, telle est la réalité de ces jugements : « $7 + 5 = 12$; il est défendu de voler. »

Un jugement est vrai quand il est conforme à l'être, à la réalité. Il est faux quand il ne lui est pas conforme.

Une parole est vraie quand elle dit ce qui est ou a été. Elle est fausse dans le cas contraire. Elle peut être vraie en affirmant une erreur, une faute, car l'erreur et la faute sont réelles comme « phénomènes », réalisés dans une conscience comme choses passagères, particulières, contingentes.

Cela posé, que signifie l'expression : « Le sens de la vérité » ? On peut lui découvrir deux significations, l'une d'ordre intellectuel et scientifique, l'autre d'ordre moral et pratique.

Dans le premier cas, celui qui a le sens de la vérité ressemble au chasseur dont parle Bacon, il a le « flair » qui le met sur la voie du vrai et du réel. C'est le flair du savant à la recherche des causes.

Mais, dans le second cas, dans l'action et dans l'expression des pensées, celui qui a le sens de la vérité est celui qui dit ce qu'il pense, ce qu'il a fait, vu ou entendu. Il dit ce qui est et pas autre chose. C'est en ce sens qu'il faut entendre ici, dans cette leçon, les mots : « sens de la vérité », dont les synonymes sont assez nombreux et expressifs : sincérité, franchise, loyauté, scrupule, véracité. Ces mots désignent une habitude morale des plus précieuses et des plus importantes celle de ne pas tromper, de ne pas mentir; celle de toujours dire la vérité.

II. Nécessité de former le sens de la vérité. — Cette habitude repose sur une tendance naturelle à l'esprit humain

en général, et a l'esprit de l'enfant en particulier : la crédulité. L'enfant va au vrai spontanément, instinctivement. Il est porté à le croire. Le doute n'est pas son fait. Cependant nous verrons les nombreuses causes qui le poussent à se tromper ou même à mentir. Cette tendance instinctive à la crédulité, à la sincérité, a donc besoin d'être dirigée, cultivée, consolidée.

Il le faut pour deux autres raisons, l'une sociale, l'autre morale. La vie sociale repose sur la confiance, qui vient elle-même de la croyance à la sincérité de chacun. Le plus sûr moyen de vivre d'accord est de se dire mutuellement la vérité. Une société d'hommes sincères serait une société parfaite, idéale. On n'y connaîtrait ni les discussions âpres, ni l'envie, ni la haine, ni la lutte. Ce serait un état de paix délicieuse (1). Le mensonge est le dissolvant le plus redoutable de la vie sociale (t. II, p. 224). C'est lui qui enfante les disputes, l'envie, la haine, la lutte, la guerre. C'est parce qu'il y a des menteurs que les citoyens d'un même pays, frères par la race, le sol, la langue, les mœurs, l'histoire, l'idéal national, deviennent des frères ennemis. C'est parce qu'il y a des menteurs que la presse — qui, cependant, aux yeux des publicistes conscients de leur dignité et de leur responsabilité, doit être une école de vérité et de moralité — se trouve être, en de nombreuses circonstances, un agent de division et de discorde. C'est enfin parce qu'il y a des menteurs qu'il y a un code, des gendarmes, des tribunaux, des prisons. « En vérité, dit Montaigne, le mensonge est un maudit vice ; si nous en connaissions l'horreur et le poids, nous le poursuivrions à feu plus justement que d'autres vices. Nous ne sommes hommes et nous ne tenons les uns aux autres que par la parole. » Déraciner le mensonge, fortifier le sens de la vérité, travailler à répandre les habitudes de vérité, de sincérité et de véracité, c'est donc travailler pour la paix sociale.

C'est aussi travailler pour la vie morale proprement dite. Sans la sincérité, toutes les vertus ne sont, comme on l'a dit, qu'hypocrisie : hypocrisie, l'amitié, si l'on n'éprouve

(1) On formulera quelques réserves ci-dessous, p. 186, où l'on montrera qu'en un sens, et dans certaines limites, le mensonge est presque fatal.

pas vraiment les sentiments que l'on exprime ; hypocrisie; la charité, si l'on en fait un moyen de spéculation personnelle ; hypocrisie, le respect de la loi pénale, si l'on ne se soumet à elle que par peur du gendarme. En un sens, la sincérité est la source de toutes les vertus. Apprendre à un enfant un seul et unique devoir : la sincérité, la loyauté ; en exiger la constante et fidèle application, serait le mettre en mesure d'acquérir les autres vertus.

« L'habitude du mensonge fortifie toutes les tentations mauvaises, elle les double ; c'est comme un auxiliaire puissant qui vient les rendre irrésistibles. En effet, supposons qu'un désir mauvais naisse en moi ; je suis vivement tenté de le satisfaire ; si je suis menteur, l'idée d'un mensonge possible s'offre immédiatement; je peux commettre l'acte inavouable qui me tente, car j'ai la ressource de le cacher, de le nier, de mentir. Or, cette idée apporte à la tentation que je subis un incomparable renfort. Car, ce qui pouvait m'arrêter, c'était par-dessus tout la pensée qu'on le saurait, que je serais méprisé, blâmé, déconsidéré ; tout au contraire, je me dis que j'ai un moyen sûr, aisé, qui m'est familier, qui ne me coûte plus, d'éviter ce danger : dès lors la partie est à peu près perdue ; le mauvais désir a toutes les chances de triompher : car le vrai ressort antagoniste, le seul qui agisse sur la moyenne des hommes, le souci de l'opinion d'autrui, ne fonctionne plus. Le mensonge est littéralement comme un mauvais génie qui, à chaque tentation vicieuse, nous persuade de céder. » (C. Mélinand, *la Revue*, 15 juin 1902, p. 642.) Si donc la sincérité a pu être comparée à la mère des vertus, le mensonge peut être appelé le père de tous les vices.

On dit cependant que l'enfant est menteur et réfractaire à une éducation de la sincérité. Examinons les faits et distinguons les cas où l'enfant se trompe de bonne foi et ceux où il altère la vérité intentionnellement.

III. Pourquoi l'enfant se trompe. — Dans un excellent chapitre intitulé *les Mensonges des enfants*, James Sully (*Etudes sur l'enfance*, p. 347) a clairement montré que les prétendus mensonges des enfants ne sont pas des mensonges, mais souvent erreurs involontaires ou bien es-

piègleries innocentes. Il constate avec raison qu'il y a, parmi les écrivains de l'éducation, une tendance à juger moins sévèrement qu'autrefois « la blague enfantine ».

« Un mensonge, dit-il, est une assertion faite avec la pleine conscience de sa fausseté et afin de tromper. On peut douter que les petits enfants aient une conscience assez claire de ce que nous entendons par vérité et fausseté, pour être des menteurs dans toute la force du terme. »

L'imagination les guide. Ils en sont souvent la dupe. « Quiconque a observé les jeux des enfants et leur façon de conter d'un ton dramatique, sait combien ils sont prompts à s'imaginer vivement de pures fictions, au point de perdre de vue la réalité. » (*Ibid.*, 349.)

« Lorsqu'une petite fille de deux ans et demi répond à son père qui s'étonnait de lui entendre répéter avec volubilité une kyrielle de mots sans suite : « C'est parce que « tu ne comprends pas, papa », il y a là un amour du mystère, qui, uni à l'impulsion naturelle de l'enfant de tout dramatiser, a fait de ce galimatias, une langue véritable. La petite avait certainement un sentiment de supériorité en parlant un langage inintelligible pour son savant papa. » (*Ibid.*, 350.)

L'envie de jouer, un grain de malice, la passion de jouer un rôle, excitée par le désir d'étonner et une tendance à résister pour s'amuser, expliquent la plupart des innocents mensonges du premier âge. Voici quelques traits rapportés par J. Sully. Il est loisible à chacun de nous d'en observer d'analogues : on entendit un jour le petit garçon de Guyau (M. Compayré cite ce cas sans donner l'âge de l'enfant) se dire à mi-voix : « Papa parle mal, il a dit *sevette*. Bébé parle bien : il dit *serviette*. » — Un petit garçon auquel sa mère demandait qui lui avait dit telle ou telle chose, répondit : « Ma poupée. »

La transformation en réalité des caprices de l'imagination peut être provoquée par l'habitude d'exagérer et le désir de produire de l'effet : « Vois, maman, comme je suis grand, je grandis si vite, je serai bientôt un géant. »

Une source abondante de fausseté chez les enfants, principalement chez les filles, est le désir de plaire ou la peur de déplaire, de blesser.

Il faut noter ici les petites ruses et l'instinct de la plaisanterie. « La petite M..., à l'âge de dix-sept mois et demi, jetait ses gants à terre lorsque sa mère la conduisait dans sa voiture. Celle-ci les ramassait et lui recommandait de ne pas les jeter de nouveau. Elle restait tranquille un instant ; puis, après un moment de réflexion, elle criait : « Maman, Bubbo (chien). » La mère se retournait pour regarder, et la petite diablotine jetait de nouveau ses gants en éclatant de rire ; naturellement il n'y avait aucun chien à l'horizon. Ce genre d'attrape faisait partie d'une petite comédie enfantine. A peine deux mois plus tard, elle jeta par terre et cassa sa tasse à thé et comme sa maman s'approchait d'elle : « Maman a cassé la tasse à thé, « fouetter maman. » On ne peut parler ici de tromperie. C'est le résultat de cet instinct de l'enfant qui aime à dérider par une plaisanterie ses supérieurs trop solennels. » (*Ibid.*, 357.)

Une des sources les plus fréquentes de l'erreur chez l'enfant, c'est l'inattention et le défaut de réflexion qui se manifestent par des étourderies de mémoire ou d'observation, et des gaucheries dans l'emploi des mots (t. II, p. 98 et suiv., 253 et suiv.). Ce sont là des erreurs et non des mensonges.

Enfin comme l'adulte, l'enfant se trompe aussi par précipitation et prévention, par intérêt et amour-propre.

IV. Pourquoi l'enfant ment. — Le mensonge commence le jour où l'enfant, intentionnellement, de propos délibéré, déguise ou altère la vérité.

Ce n'est pas qu'il soit naturellement menteur. Le contraire est vrai. « L'enfant, dit avec raison M. Compayré, est généralement la franchise, la sincérité même. Tout ce qu'il a sur le cœur, il le dit ; il le dit trop, au gré de certains parents. On connaît les indiscrétions des « enfants « terribles » ; ils le sont tous plus ou moins. Ils disent tout, ce qu'ils ont fait, ce qu'ont fait les autres. Et le vilain défaut de « rapporteur » n'a pas d'autre origine, le plus souvent que ce besoin de tout dire. « Mon gamin, écrit Guyau, vient toujours me raconter, soit en se vantant, soit parfois d'un air contrit, les sottises de sa journée. » J'ai observé

moi-même un enfant de sept ans qui n'avait jamais menti et qui venait m'avouer sa faute, avant que je l'eusse découverte, me disant d'un air tremblant et penaud : « Je crois, papa, que tu vas me punir ; j'ai fait ceci et cela ! » (Compayré, *loc. cit.*, 309.) L'aînée des fillettes dont il a été question dans les tomes I[er] et II, était, vers l'âge de six ans, à ce point scrupuleuse que, par moments elle se jetait dans les bras de sa mère en pleurant pour avouer des fautes qu'elle croyait énormes et qui n'étaient que d'infimes peccadilles.

La première des causes du mensonge chez l'enfant, c'est l'exemple des parents, du maître ou des camarades. Que de mensonges se font devant ces petites têtes, qui ne laissent rien passer, qui observent tout et retiennent tout. (Voir tome I[er], p. 110 ; Mélinand, *loc. cit.*, 627, 628.)

La seconde cause est la crainte, la peur. Que de parents, que de maîtres, élèvent la voix, font entendre des menaces, souvent même lèvent la main et frappent au moment où le pauvre petit vient à eux, confiant, avouer une petite sottise. « Traité avec douceur, l'enfant reste confiant et sincère ; terrifié par nos sévérités, il dissimule et il ment. « Qui donc a brisé ce meuble ? » crions-nous avec colère. Le petit coupable, tout effrayé, répond : « Ce n'est pas moi ! » Il faut, disait miss Edgeworth, prendre son parti d'un verre cassé, plutôt que de mettre à l'épreuve la sincérité de l'enfant. Et comme malheureusement ce conseil n'est guère suivi, comme trop de parents grondent sans cesse, à tort ou à travers, l'enfant couvre sa faiblesse du mensonge, comme d'un bouclier. » (Compayré, *loc. cit.*, p. 310.)

Une autre cause c'est le défaut de surveillance des parents et des maîtres, à la faveur de quoi naissent un certain nombre de petits défauts très communs et qui, tous, conduisent au mensonge par des voies différentes : la gourmandise, la paresse, la convoitise, la jalousie, l'indocilité, la vanité.

M. Mélinand analyse les conditions de la vie en société et montre que l'enfant y devient menteur parce que « dans la vie, le mensonge est nécessaire ». Il n'y a rien de paradoxal dans cette désolante vérité. L'enfant s'élance d'abord dans la vie avec une sincérité et une candeur absolues : il dit tout ce qu'il pense et tout ce qu'il sent. Mais il ne tarde

pas à souffrir de sa franchise : reproches de ses parents ; moqueries et trahisons des camarades. Il y a pour l'enfant, écrit Mélinand, « une crise parfois horrible à traverser : la découverte de la férocité sociale, la découverte de cette vérité navrante : qu'être sincère c'est être ridicule. L'enfant apprend alors fatalement qu'il faut dissimuler... L'impossibilité de vivre sans mensonge lui est révélée. C'est qu'en effet la société *exige* une certaine moyenne de dissimulation ou de mensonge ». La politesse, la modestie, l'obligation de ne pas heurter ou blesser les sentiments des autres, bien des causes nous conduisent à porter un « masque social » et à ne pas nous montrer tels que nous sommes. « L'homme qui exprimerait toutes ses pensées, non seulement n'existe pas, mais serait intolérable et ridicule ; ou plutôt il existe : c'est l'enfant, dans les toutes premières années. C'est même une question de savoir si, dans la société que nous rêvons tous, dans la société parfaitement juste, où la bonne volonté réciproque des associés serait assurée, l'absolue sincérité serait possible... » L'important, conclut Mélinand, est que l'enfant « ne devienne pas plus menteur que la société ne l'exige ; c'est qu'il s'arrête là, à cette dose obligatoire... ». Le sincère est celui qui se contente de cette « moyenne de mensonge qui est impérieusement exigée par la vie sociale » ; le menteur est celui qui a « pris l'habitude de mentir plus que la société ne le veut », de mentir dès qu'il y a un intérêt quelconque. (*Loc. cit.*, p. 629, 630) (1).

Il y a du reste une échelle dans les causes du mensonge chez l'enfant, et une échelle parallèle dans la gravité des mensonges commis. La moins grave est l'espièglerie, le désir malin d'attraper un camarade et de jouir de sa déconvenue. Plus coupable est le mensonge qui a pour but d'échapper à une punition méritée ou d'obtenir une récompense non gagnée. A ce dernier mensonge il faut rapporter les fraudes dans les compositions, examens et concours, qu'on ne saurait trop flétrir, car elles constituent un véritable vol en même temps qu'une faute de loyauté et de

(1) Nous recommandons, une fois encore, la lecture de toute l'étude de Mélinand sur le mensonge.

délicatesse. Enfin le mensonge peut avoir sa source dans l'orgueil et dans la vanité, dans la jalousie et la méchanceté. Ses effets sont, dans ce cas, funestes et conduisent à la calomnie, qui est un vice odieux.

Il faut faire une place à la suggestion comme cause du mensonge chez l'enfant. J. Sully en cite des cas empruntés à la vie normale, et M. Compayré des cas empruntés à la vie irrégulière.

« La tromperie hardiment déclarée, écrit J. Sully, séduit l'imagination et s'impose à elle par une sorte de pouvoir magique. L'effet de la suggestion qui donne naissance à la tromperie est très marqué dans ces cas pathologiques ou demi-pathologiques où des enfants sont entraînés à porter de faux témoignages. On sait maintenant qu'il est très facile de provoquer une illusion de la mémoire chez certains enfants entre six et quinze ans, en affirmant simplement quelque chose à portée de leur oreille, qu'ils soient dans l'état de veille ou non. Si bien qu'ils sont prêts à affirmer qu'ils ont positivement vu ce qu'on vient de raconter. » (J. Sully, *loc. cit.*, p. 360) (1).

La médecine légale (2) nous montre « les enfants devant la justice, accusés ou témoins, imaginant avec une facilité extraordinaire, et soutenant avec une facilité désolante toutes sortes d'histoires fausses, de détails aussi controuvés que précis, soit pour s'excuser eux-mêmes, soit pour charger autrui. Il faut bien l'avouer, il se rencontre parfois, chez les enfants, une puissance de simulation incroyable ; mais seulement chez les enfants de dix, de quinze ans, qui ont déjà été gâtés par des contacts malsains, qui ont appris, à la triste école de la misère, que la fourberie et la tromperie sont des armes dans la lutte pour l'existence et qu'elles ne peuvent être utiles que si on sait les manier avec aplomb, avec crânerie. « (Compayré, *loc. cit.*, p. 311.) C'est la suggestion de l'exemple et du milieu.

Pour terminer, nous renvoyons le lecteur au tome II, p. 223, où l'on trouvera établie par M. Duprat, d'après l'examen

(1) Cf. Motet, *les Faux Témoignages des enfants devant la justice.*
(2) Cf. Dr Laurent, *la Criminalité infantile*, ch. v, *les Enfants menteurs.*

minutieux des faits, une classification des mensonges, des menteurs, des mobiles du mensonge, enfin de ses causes sociales. On trouvera dans ces diverses classifications des points de repère utiles et matière à réflexion (1).

V. Comment corriger le mensonge? — Nous avons dit plus haut, p. 181, les conséquences funestes du mensonge au point de vue social et moral. Travailler à l'extirper est donc une des tâches essentielles de l'éducation morale. Il faut le « poursuivre à feu », comme dit Montaigne dans le passage cité p. 181, car c'est un « maudit vice ».

Le premier devoir des parents et des maîtres c'est de donner l'exemple du respect scrupuleux de la vérité, puis de tenir les promesses faites (t. Ier, p. 110).

Une difficulté se présente : faut-il répondre à *toutes* les questions des enfants ? Nous avons déjà dit (t. Ier, p. 88, 110, et t. II, p. 30-35) que, plutôt que d'altérer la vérité, il vaut mieux faire une réponse scientifique mais vraie, qui montre à l'enfant qu'il est trop petit pour comprendre et que ce sera pour plus tard.

Les familles et les maîtres devront, en second lieu, témoigner en toute circonstance le cas qu'il faut faire de la franchise et de la loyauté, le mépris que doivent inspirer la dissimulation et l'hypocrisie.

En même temps, il faudra réprimander et punir toutes les fautes de ce genre (t. Ier, p. 110). On sera quelque peu indulgent, mais jamais indifférent, pour les espiègleries et les petites ruses. Mais on habituera les enfants à les avouer franchement, avec confiance. On sera plus rigoureux pour les vaniteux ; on n'hésitera pas, s'il le faut, à divulguer leur faute et à leur donner publiquement une leçon de modestie qui sera aussi une leçon de franchise. Pour ce qui est des méchants et des jaloux, les parents et les maîtres auront une tâche ardue à remplir : ils useront tour à tour de bienveillance et de bonté pour provoquer les aveux, la franchise, la sincérité, ou bien de sévérité et de sanctions assez graves pour intimider le menteur ou l'hypocrite. Il faut dire à l'honneur des enfants que, en

(1) Ajouter G.-L. Duprat, *le Mensonge*, Paris, Alcan.

général, ils savent appliquer eux-mêmes et comme d'instinct une sanction extrêmement grave et pénible : la quarantaine. Un maître avisé utilisera cette sanction pour provoquer une amélioration chez le coupable, et, sans trop tarder, une réconciliation avec ses petits juges, dont la sévérité est parfois cruelle.

En pourchassant le mensonge, faut-il aller jusqu'à la franchise d'Alceste ? Quoi ! lui dit Philinte,

...Vous iriez dire à la vieille Emilie
Qu'à son âge, il sied mal de faire la jolie,
Et que le blanc qu'elle a scandalise chacun ?
— Sans doute.
— A Dorilas, qu'il est trop importun ;
Et qu'il n'est, à la cour, oreille qu'il ne lasse
A conter sa bravoure et l'éclat de sa race ?
— Fort bien !
— Vous vous moquez.
— Je ne me moque point ;
Et je vais n'épargner personne sur ce point.

On connaît la suite. Et bien ! quoi qu'en dise Alceste, il faut savoir « épargner » ses semblables. C'est un devoir de politesse, de charité et même de paix sociale. Le moyen le plus sage est le silence. (Cf. le passage de Mélinand cité ci-dessus, p. 186, sur la nécessité du mensonge à certains égards.)

VI. Comment donner le sens de la vérité? — Condamner le mensonge ne suffit pas. Il faut encore, d'une façon directe et positive, habituer à la vérité, en donner à l'enfant « le sens », l'habitude et comme le besoin. A ce prix seul son éducation morale sera achevée sur ce point.

Nous avons déjà dit que l'exemple des parents et du maître, la pratique personnelle, les sanctions (éloges ou punitions) étaient de bons moyens pour déraciner la funeste habitude du mensonge ou l'empêcher de s'enraciner. Ils serviront aussi à donner l'habitude et peu à peu l'amour du vrai. Ajoutons-y la patience et la bonté.

Mais, si l'on passe en revue les différentes causes qui poussent un enfant à se tromper ou à mentir, on ne manquera pas de s'apercevoir qu'il faut faire appel à la psy-

chologie et à l'éducation intellectuelle pour faire acquérir ou fortifier le sens de la vérité.

On habituera donc l'enfant à observer avec précision, exactitude ; à fortifier le sens du réel et à distinguer le réel du fictif, des apparences trompeuses. La grande éducatrice sera la science. La science est représentée à l'école par le calcul et les leçons de choses. Le maître fera observer à l'enfant qu'il peut y avoir des *erreurs* dans la science, mais jamais de *mensonges.* Le savant peut se tromper, mais il ne ment jamais. La science est une école de vérité, de sincérité, de probité intellectuelle. Elle apprend à observer, à réfléchir, à raisonner droit, et à ce titre elle est la grande formatrice du sens de la vérité, la grande éducatrice morale. La vie des grands savants donnera aux enfants l'exemple des grandes vertus individuelles et sociales : modération et tempérance, labeur acharné, sincérité et véracité, persévérance et patience, jugement droit, dévouement à ses semblables.

VII. Conclusion. — L'école laïque est et doit devenir de plus en plus une école de vérité. Elle est comme le creuset de la démocratie. Or, la démocratie, fille de la science, de l'esprit critique et du progrès, a besoin de clarté et de vérité. Pour elle, l'amour du vrai et le sens de la vérité sont la clef de voûte de l'éducation morale et de la vie sociale.

Résumé.

I. — Avoir le sens de la vérité, c'est dire ce que l'on pense, ce que l'on a fait, vu ou entendu. C'est dire ce qui est et pas autre chose. C'est avoir sincérité, franchise, loyauté, scrupule, véracité. Ces mots désignent l'habitude de ne pas tromper, de ne pas mentir, de toujours dire la vérité.

II. — Cette habitude, repose sur une tendance instinctive à la crédulité, à la sincérité. Il faut la faire contracter, car c'est sur elle que repose la vie sociale ; et sans elle les vertus ne seraient que des apparences hypocrites.

III. — Souvent les mensonges des enfants ne sont pas des mensonges, mais souvent erreurs involontaires ou bien espiè-

gleries innocentes. L'imagination, la passion de jouer et de jouer un rôle, le désir de plaire, de ruser, expliquent les erreurs de l'enfant. A quoi il faut ajouter l'inattention, l'étourderie.

IV. — L'enfant ment le jour où, intentionnellement, de propos délibéré, il déguise ou altère la vérité. Les causes qui le poussent à mentir sont nombreuses : exemple des parents ; crainte et peur ; défaut de surveillance ; la vie sociale, qui exige une certaine moyenne de dissimulation ; espièglerie, fraude, orgueil et vanité, jalousie et méchanceté, la suggestion, etc.

V. — On ne saurait trop s'appliquer à corriger le mensonge. Pour cela maîtres et parents devront prêcher d'exemple ; punir le mensonge, et donner à l'enfant l'habitude de la confiance dans l'aveu des fautes.

VI, VII. — On habituera l'enfant à la vérité, à observer avec précision. La science est éducatrice de vérité et de franchise. Elle dit ce qui est. L'école laïque doit faire de même.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Qu'est-ce que « le sens de la vérité » ? Comment le former ? Utilité sociale et morale de cette formation.

2. — Causes d'erreurs ou de mensonges chez l'enfant. Comment les corriger ?

3. — En quoi la science est-elle éducatrice de vérité et de franchise.

4. — Expliquer et commenter la conclusion (§ VI) de la leçon. Lire à ce sujet les deux ouvrages de M. Bouglé : *La Démocratie devant la science*, et *Pour la Démocratie française*, Paris, Alcan et Cornély.

5. — De la franchise et de la loyauté comme liens sociaux et agents de concorde et d'harmonie.

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Lire les ouvrages et articles cités dans le texte de la leçon. En faire un exposé oral. P.-Félix Thomas : *Le Mensonge, Revue pédagogique*, 15 juin 1907.

2. — Mettre en observation quelques enfants de l'école d'application. Rédiger au jour le jour les remarques faites. Dire pourquoi ils se sont trompés ou ont menti. Noter aussi l'effet produit sur leurs camarades par ces erreurs ou ces mensonges.

QUINZIÈME LEÇON

Comment développer les sentiments d'affection et de bonté chez les enfants.

I. But de cette leçon ; définitions et plan adopté. — Comme la précédente, cette leçon se propose de souligner une des tâches essentielles de l'éducation morale, savoir : la culture et le développement méthodiques des sentiments d'affection et de bonté chez les enfants.

Cette leçon reprend en partie les données de la onzième leçon du tome II, intitulée : *Comment naît et se développe chez l'enfant le sentiment de la sympathie. — Comment développer les sentiments généreux chez les enfants.*

Nous ferons ici un pas de plus : de la bienveillance nous passerons à l'affection, à la bonté, à la bienfaisance, autrement dit : des velléités ou intentions à l'action, à la pratique effectives, but essentiel et couronnement de l'éducation morale.

L'affection et la bonté seraient des sentiments incomplets s'ils ne se traduisaient pas au dehors par des actes effectifs de bienfaisance. Affection et bonté sont synonymes d'*amour de son semblable.* Que serait un amour qui n'agirait pas ? une simple velléité, une disposition générale, une « intention ». Si l'intention est tout pour une *morale individualiste* qui recherche un idéal de perfection solitaire, elle n'est que le premier degré de la moralité pour une *morale sociale* qui exige la pratique effective des sentiments et des idées et qui ne conçoit la réalisation d'un idéal moral que dans un milieu social déterminé.

Le sujet que nous abordons est donc précisément le suivant : l'enfant a-t-il des dispositions naturelles à l'affection et à la bonté ? comment déraciner les dispositions contraires ? comment développer et faire pratiquer les sentiments d'affection et de bonté ?

II. Nature primitive de l'enfant. Sa prétendue méchanceté ou bonté natives. — On connaît les discussions sur la nature primitive de l'enfant. Pour certains théo-

logiens l'enfant est un petit ange déchu, et presque un petit monstre : « Nous naissons enfants de colère. » (Saint Paul.) « Tous naissent pour la damnation. » (Saint Augustin.) « Vous devez considérer nos enfants, écrit Varet, comme tous enclins et portés au mal. Leurs inclinations sont toutes corrompues et, n'étant pas gouvernés par la raison, elles ne leur permettent de trouver du plaisir et du divertissement que dans les choses qui portent aux vices. » Ce qui est la thèse des Jansénistes.

En face de ces appréciations pessimistes, se dressent les appréciations optimistes, qui se réclament plus particulièrement de Rousseau : « Tout est bien, dit-il, sortant des mains de l'auteur des choses. Les premiers mouvements de la nature sont toujours droits. »

Raisonner ainsi c'est, de part et d'autre, vouloir renoncer à s'entendre. Les pessimistes ont beau jeu contre les optimistes en citant des faits, assez nombreux et indéniables, d'indifférence, d'égoïsme, de cruauté et de méchanceté infantiles (1). Les optimistes n'ont pas moins beau jeu contre les pessimistes et ils peuvent citer des faits, non moins nombreux, non moins avérés, de délicatesse, d'altruisme, de bonté et de sympathie infantiles.

Les deux catégories de penseurs ont raison, à moins qu'ils n'aient également tort. Car l'enfant n'est ni bon ni mauvais.

Ils supposent, les uns et les autres, l'innéité parfaite des tendances soit bonnes soit mauvaises, supposition contredite par les faits. L'hérédité ne transmet que des dispositions générales qui ne modifient pas sensiblement la nature. La nature ne donne à l'enfant, en fait de dispositions précises, que la recherche des satisfactions organiques, laquelle deviendra bientôt recherche du plaisir, fuite de la douleur.

Ces dispositions vagues, générales, indéterminées, ne deviendront égoïsme et altruisme que sous l'influence de l'expérience et de l'éducation. Ce qui explique que l'on peut

(1) Un médecin inspecteur des écoles de Paris, le Dr Laurent, a publié un petit livre *la Criminalité infantile* où l'on trouvera un chapitre, le premier, destiné à montrer que l'enfant est mauvais. Les autres chapitres font la même démonstration en s'appuyant sur des faits d'origine héréditaire morbide. Il en sera question ci-dessous dans les 16e-18e leçons.

tout aussi bien défendre, sinon l'innéité, du moins le caractère naturel, primitif, des tendances égoïstes et altruistes (1), lesquelles succèdent aux tendances générales et indéterminées qui constituent la « nature » de l'enfant.

On peut citer des exemples nombreux de faits qui témoignent que les tendances altruistes se développent de bonne heure. On en trouvera dans J. Sully (*Etudes sur l'enfance*, p. 333 et suiv. : germes d'altruisme), dans B. Pérez (*les Trois Premières Années de l'enfant*, 6e édit., p. 82 et 92; *l'Education morale dès le berceau*, 2e édit., p. 233-258), et dans G. Compayré (*De l'Evolution intellectuelle*, etc., p. 321-325).

L'éducation ne saurait rien créer sans une matière première : *ex nihilo nihil*. Elle crée en développant, en transformant. C'est cette matière première qu'elle doit élaborer, pétrir, pour en faire sortir l'affection et la bonté effectives, actives.

Elle procédera d'abord en déracinant les tendances contraires, puis en développant les tendances positives.

III. Lutte contre les tendances contraires à l'affection et à la bonté. — L'idée même de « culture » implique une série d'actions préparatoires qui ont pour but de déblayer le terrain. Le jardinier arrache les mauvaises herbes, il pioche, il retourne le terrain, avant de semer la bonne graine et de soigner les plantes une fois venues.

L'éducateur fait de même. Il observera les enfants confiés à ses soins et déracinera les mauvais germes, quelle que soit leur provenance, héréditaire ou acquise. Il constatera chez les enfants tantôt l'indifférence et l'insensibilité, tantôt l'égoïsme, parfois la cruauté, souvent l'injustice, la méchanceté. Il observera l'enfant dans ses rapports avec les animaux, avec ses camarades et ses parents, avec les malheureux qui sont difformes ou qui mendient. Il blâmera tout haut les actes d'indifférence ou d'insensibilité ; il punira sévèrement ceux d'injustice, de cruauté et de méchanceté.

(1) Sur cette importante question cf. notre livre sur *Condorcet*, etc., où l'on trouvera un chapitre (le deuxième du livre III) consacré à l'origine et à l'évolution, du XVIIe au XXe siècle, des morales fondées sur l'innéité des tendances altruistes.

Il soulignera dans les leçons d'histoire ou de lecture les actes du même genre; il les fera apprécier par l'enfant, afin de lui en inspirer la répulsion et même l'horreur. Il mettra une certaine émotion sincère dans ses appréciations et il la fera partager aux élèves.

Tous les conseils qui ont été donnés, dans les leçons précédentes (voir 11e-13e) et dans la plupart de celles des tomes Ier et II sur l'éducation négative de la sensibilité : résistance au plaisir, à la passion; lutte contre l'orgueil et contre l'égoïsme doivent être utilisés ici. L'enfant est parfois insensible, cruel et méchant, parce qu'on l'a laissé suivre ses penchants naturels : il ne sait pas résister aux plaisirs ; il ramène tout à lui et se considère, non comme le centre de l'univers, mais comme celui de l'école ou de la famille. Il est dur, égoïste, cruel et méchant, parce qu'il est orgueilleux ou vaniteux. Comme nous l'avons déjà dit : l'égoïsme et la dureté de cœur viennent bien souvent d'une trop haute opinion de soi-même. Un excellent moyen de remettre les choses au point est d'habituer les enfants à se juger par comparaison avec de meilleurs que soi... Ils ne songeront plus à se considérer comme le centre du monde. Aux sentiments égoïstes succéderont des sentiments d'un ordre plus élevé, plus généreux, plus humains, qui ouvriront le cœur de l'enfant à tout ce qui vit, sent et souffre; à tout ce qui est grand, noble et généreux (t. II, p. 146-147).

IV. Culture positive des sentiments d'affection et de bonté. — Evolution progressive de l'altruisme chez l'enfant. — Ces sentiments se ramènent à « l'amour de son semblable ». Nous supposons le terrain déblayé et préparé : l'éducateur a atténué ou déraciné les sentiments d'insensibilité, d'égoïsme, de dureté ou de cruauté. Il va maintenant développer et fortifier les sentiments d'affection et de bonté, autrement dit : *l'altruisme*.

Dût-on sourire de nos conseils, nous estimons qu'il faut commencer l'éducation de l'altruisme chez l'enfant par le sentiment de ses obligations envers les animaux, nos « frères inférieurs », comme les appelait Aug. Comte, puis envers ses camarades, ses parents, et en général ceux qui souffrent.

Les animaux. — Nous nous sommes déjà expliqué sur les sentiments de l'enfant à l'égard des animaux, et surtout des animaux domestiques : chiens, chats, oiseaux en cage, etc. Pour quelques enfants insensibles et qui prennent plaisir à les faire souffrir, combien en est-il, au contraire, qui les traitent avec douceur et câlinerie, en amis et presque en frères ! Ils ne sont pas rares les enfants qui ne peuvent supporter que l'on brutalise les animaux ou que l'on écrase inutilement les insectes. Gardons-nous de négliger ces précieux germes de sensibilité morale ou de douceur : c'est le respect de la vie universelle dans ses moindres manifestations.

Les camarades. — Combien plus la respecteront-ils chez leurs petits camarades et amis. Ils éviteront non seulement de les blesser ou de les brutaliser, mais encore d'être grossiers. Ils auront des égards et de la politesse, première forme de l'altruisme à l'égard de son semblable. On les habituera aussi à respecter tous les droits de la personne humaine, outre la vie et l'intégrité du corps dont il a été parlé, il faut citer le respect des biens, des opinions, de la réputation. Ne pas voler, n'être ni intolérant ni médisant, cela peut paraître d'une moralité quelque peu rudimentaire, mais c'est néanmoins un degré préalable et nécessaire. C'est la forme la plus sèche de la justice. C'est le second degré de l'altruisme. L'enfant habitué à la justice, ainsi entendue, fait à autrui, dans sa propre conscience, une place de plus en plus large. Il ne pense plus à lui seul. Il vit un peu pour les autres puisqu'il se gêne pour eux, puisqu'il amortit les élans de son égoïsme devant cette limite morale qui s'appelle la liberté et les droits des autres. Le troisième degré consistera à rendre service à ses petits camarades : prêter un livre, un porte-plume ; partager son goûter ; abriter les petits sous son manteau quand il pleut ou s'il fait froid ; consoler un camarade qui a du chagrin ; le protéger contre les brutalités d'un « grand » plus fort. Nous sommes ici dans le véritable altruisme. C'est l'amour du prochain, c'est vraiment l'affection, la bonté. Le degré le plus élevé serait l'abnégation, le sacrifice, le dévouement, comme on a pu le voir dans certains cas, très beaux et très émouvants de sauvetage dans un incendie ou une noyade (t. II, p. 239-243).

On remarquera que dans les conseils qui précèdent, comme dans ceux qui suivent, nous n'avons cité comme exemples d'altruisme progressif que des actes possibles, réalisables; nous avons évité de citer des actes surhumains. (V. ci-dessus, p. 172.)

Nous ferons remarquer également qu'il y aura intérêt pour le futur éducateur à rapprocher ce qui est dit ici sur l'évolution progressive de l'altruisme de ce qui a été dit plus haut (p. 169-175) du développement progressif de la conscience morale.

Les parents. — La culture des sentiments d'affection et de bonté des enfants dans leurs rapports avec les parents est chose très connue, fort bien décrite dans les leçons de morale pratique. Toutefois ne craignons pas de dire, encore une fois, qu'un excès est à éviter dans ces leçons : il ne faut pas, dès le début, exiger de l'enfant un héroïsme surhumain. Il faut compter avec les imperfections de la nature humaine, les mouvements de mauvaise humeur, les impatiences et même les colères. Que de leçons de morale qui manquent leur but parce qu'elles sont trop loin de la vie ou trop au-dessus. Comment voulez-vous que l'enfant puisse faire l'adaptation de vos admirables conseils à une existence, à un intérieur familial où il ne voit que brutalités, disputes, grossièretés.

Il faut savoir donner d'humbles conseils, éviter les grands mots, les solennelles formules, consentir au besoin à être un peu terre à terre. Adaptez vos conseils au milieu. L'affection et la bonté se manifestent de différentes façons chez les enfants d'ouvriers, de paysans, d'employés. C'est à vous de suggérer ces différentes façons, en commençant par les plus simples : politesse élémentaire, patience, docilité, serviabilité, empressement à se rendre utile : allumer le feu, aller chercher l'eau, amuser le petit frère, porter les paquets... etc. C'est par là qu'il faut commencer. Donnez un sens concret aux mots affection et bonté, et gardez-vous de parler trop tôt de « l'impératif catégorique ». (Cf. p. 172.) Vous le ferez plus tard quand l'habitude aura assoupli tous ces caractères et toutes ces petites volontés, en leur faisant pratiquer de véritables actes d'affection et de bonté. (Voir ci-dessus et p. 160. Cf. t. II, p. 144. Voir ci-après, p. 199.)

Les malheureux. — L'affection et la bonté deviennent ici la pitié. La vraie pitié n'est pas le dédain du riche qui jette une aumône. Elle est compassion, autrement dit sympathie, mais sympathie active qui s'emploie à soulager les maux dont elle est le témoin. Une parole affectueuse, un service personnel, un don en nature ou en espèce, et, ce qu'il y a de mieux encore, un utile conseil, du travail, et les moyens de gagner sa vie, telles sont les manifestations de la vraie bonté, de la vraie pitié.

V. Procédés de culture des sentiments altruistes (1). — Ce sont toujours les mêmes : 1° Apprendre à observer et à réfléchir. La lecture viendra au secours de l'observation directe (2).

2° Eprouver soi-même, en faisant une lecture ou en presence d'une action de cruauté ou de bonté, une véritable émotion et la communiquer aux élèves. On relira, à cet égard, les conseils délicats donnés par Mme de Condorcet (cf. t. Ier, p. 139-140).

3° Donner soi-même l'exemple de la délicatesse de sentiments, de la serviabilité, de la politesse, de l'affection, de la douceur et de la bonté : « Que l'instituteur aime ses élèves, et leur cœur répondra au sien. L'amour est naturellement communicatif : il appelle un retour doux et sympathique. L'enfant sent très bien quand il est aimé : il le lit dans les regards, dans les paroles de son maître ; et quand il reconnaît dans son maître une patience pleine d'affection, son cœur s'attendrit et s'attache inévitablement à l'être qui se consacre à lui avec tant de dévouement. Alors il accourt à lui avec joie : dans son instituteur il a trouvé un ami et un père. C'est là-dessus que je me suis fondé, disait Pestalozzi : je voulais que mes enfants pussent à chaque instant, du matin au soir, lire sur mon front et deviner sur mes lèvres que mon cœur leur était dévoué ; que leur bonheur et leurs joies étaient aussi mes joies et mon bonheur. » (Gauthey,

(1) Relire dans le tome Ier, les 8e, 9e et 13e leçons; dans le tome II, la 11e leçon.

(2) A ce sujet, nous recommandons aux maîtres un excellent livre de lecture, *Jean Lavenir* (Ed. Petit et G. Lamy, Publications Alcide Picard), écrit spécialement, dans cette intention, pour les élèves de nos écoles.

cité par Compayré, *Cours de pédagogie*, p. 185. Paris, Delaplane.)

4° Faire agir l'enfant : Nous renvoyons le lecteur aux exemples personnels que nous avons donnés dans le tome II, p. 144-145. On peut aussi « exiger des enfants, dans leur famille, des actes de tendresse pour leurs frères, de respect pour leurs parents, à l'école des actes de bienveillance pour leurs camarades. Par cela seul qu'il aura été habitué à pratiquer une vertu, l'enfant acquerra le sentiment qui accompagne d'ordinaire et inspire cette vertu. En faisant l'aumône, il apprendra à aimer les pauvres ; en rendant service à autrui, il en viendra à aimer l'humanité ». Il faudra s'arranger pour que l'enfant trouve dans l'action accomplie une nouvelle source de plaisir, et le plaisir une fois ressenti l'excitera à répéter l'action. « On aura soin de faire saisir à l'enfant les effets que ses actions produisent sur la sensibilité des autres. Le défaut de sympathie provient souvent de l'inadvertance de l'enfant qui ne se rend pas compte des sentiments de ses semblables ; il serait plus affectueux, plus aimant, s'il savait jusqu'à quel point son insubordination et ses fautes contristent ceux qui l'aiment. Faites-le donc réfléchir (ceci revient au premier conseil), soit à la peine qu'il cause à ses parents en se conduisant mal, soit à la satisfaction qu'il leur procure en se conduisant bien. Le jour où l'enfant aura une juste idée des conséquences de ses actions, il expérimentera vraiment les délices de la sympathie et de l'affection ; il mettra son plaisir dans le plaisir des autres ; il aura décidément franchi le cercle étroit de l'égoïsme. » (Compayré, *loc. cit.*, p. 185-187.)

5° Le même auteur donne un dernier conseil des plus judicieux. Il s'appuie sur ce fait qu'un sentiment d'altruisme étant suscité, tous les autres suivent et s'enchaînent progressivement. C'est comme une chaîne dont on tient le premier anneau, il conduit aux autres. C'est comme un foyer dont la flamme gagne de proche en proche et embrase l'âme tout entière. « Ils s'aiment entre eux, écrit Champfleury, les enfants qui voient leur père et leur mère s'aimer. Dans un intérieur où règne la tendresse, ils en sont baignés et la respirent par tous les pores. » « S'il a commencé par aimer sa famille, l'enfant, soyons-en assurés, aimera aussi, le moment venu, ses amis, ses concitoyens, et l'humanité tout entière.

Le fils affectionné, le camarade bienveillant, sera aussi, par une sorte de fatalité heureuse, un citoyen ardent, un patriote, un homme généreux et bon. » (*Ibid.*, p. 187.)

VI. Charité ou mutualité? Solidarité. — Pendant longtemps la charité a été considérée comme la forme la plus pratique et la plus précieuse de l'altruisme. On lui reproche aujourd'hui d'être humiliante et parfois avilissante pour celui qui reçoit l'aumône. On lui reproche d'être, pour celui qui donne, un acte d'indifférence, et souvent de dédain et d'égoïsme.

On lui préfère la mutualité. Celle-ci est la mise en commun des efforts et d'une faible partie des ressources de chacun pour se garantir, les uns les autres, contre les risques de la vie. C'est la forme moderne de l'altruisme, celle qui est préférée aujourd'hui.

Il est certain qu'on ne saurait confondre charité et mutualité. La charité est un secours temporaire donné, souvent sans discernement et au hasard, par un inconnu à un inconnu, un indifférent à un autre indifférent. Elle est aussi, sous sa forme vulgaire, l'aumône, un don libre, gratuit, qui n'a rien d'obligatoire, considéré même comme une sorte de luxe ou de superflu moral, arbitraire, facultatif. La mutualité, ou, plus exactement, le secours mutualiste (de maladie ou de retraite) est, au contraire, un droit permanent à un secours fixé et consenti à l'avance. Les associés se connaissent et sont appelés, dans les assemblées générales, à discuter eux-mêmes leurs intérêts, à se connaître, à s'apprécier, à s'aimer. Le secours n'est ici ni un don ni un luxe, il est un droit et une obligation.

La mutualité se distingue aussi de l'assistance et de l'assurance. — L'assistance, au sens ordinaire du mot, est une sorte de charité faite, par la société en général, aux vaincus de la vie, aux impuissants, aux épaves. Il y a bien une sorte d'assistance dans la mutualité; elle est représentée par les cotisations des membres honoraires, les dons et legs, et même les subventions de l'Etat. Mais l'assistance mutualiste diffère totalement de l'assistance publique et même de la charité : elle est destinée à aider ceux qui ont fait un effort personnel d'épargne et de prévoyance, et qui sont capables de se tirer d'affaire dans la vie. L'assistance mutualiste les

aide à traverser les circonstances difficiles qui viennent provisoirement paralyser leur énergie et entraver leurs efforts personnels. Elle ne remplace pas l'effort personnel, elle l'aide.

L'assurance est un contrat d'exacte réciprocité. C'est aussi une opération commerciale destinée à procurer un salaire permanent aux agents assureurs. La mutualité est un contrat où l'on ne trouve pas d'exacte réciprocité. C'est même ce qui en fait la beauté morale et la force éducatrice. Chaque sociétaire reçoit plus qu'il ne donne. Et beaucoup donnent sans rien recevoir. Chacun a les mêmes droits éventuels. Mais ces éventualités ne se réalisent que pour un petit nombre. Il y a donc ici un don de soi-même, une pensée altruiste qui ne se trouve pas dans l'assurance proprement dite. Et cependant tout mutualiste est un assuré, mais il est aussi un assureur. Il est assuré par la cotisation des autres, et il contribue par la sienne à assurer les autres. Inutile d'ajouter que l'administration de la mutualité est essentiellement gratuite, sauf quelques cas exceptionnels nettement déterminés, comme, par exemple, les fonctions de trésorier qui deviennent de plus en plus absorbantes et lourdes.

Enfin la mutualité se distingue de la simple prévoyance, car si elle est un acte de prévoyance pour soi, elle est aussi un acte de prévoyance pour les autres (1).

Quel est donc le principe de la mutualité ? Il est double :

(1) Le développement des œuvres de prévoyance, l'éducation de la prévoyance, sont, à l'heure actuelle, une des œuvres les plus nécessaires. La prévoyance se manifeste par l'épargne, qui conduit à la propriété. Nous avons dit ci-dessus (p. 21) l'utilité morale et sociale de la propriété. Cette utilité a été mise en lumière récemment, précisément à l'occasion de la mutualité, dans de belles et éloquentes paroles « ...Est-ce à vous, mutualistes, que j'ai besoin d'apprendre la vertu moralisatrice et fortifiante de la prévoyance ? Est-ce à vous que j'ai besoin de démontrer que la propriété individuelle, même de l'humble livret sur lequel sont inscrits les versements périodiques pour la retraite, transforme son possesseur parce qu'elle lui donne un point d'appui et une raison d'espérer, c'est-à-dire de lutter et de vivre. Est-ce à vous que j'ai besoin d'apprendre que l'extrême misère et l'extrême insécurité font de l'homme une proie prête pour toutes les tentations !... Ne refusez à personne la sécurité bienfaisante, permettez que tous, et surtout les plus malheureux, puissent lever les yeux, voir plus loin que l'instant présent, et pour tout dire d'un mot qui est notre formule magique : prévoir... » (Millerand, Congrès de Nice, avril 1907.)

c'est d'abord une pensée intéressée, un acte de prévoyance utilitaire, savoir : la protection durable et permanente contre les risques éventuels. C'est ensuite une pensée désintéressée et morale qui n'est autre que la philanthropie et la fraternité, ou, en termes plus simples, l'amour de son semblable. Elle est l'amour de soi-même et des autres, elle est la synthèse de l'égoïsme et de l'altruisme. Elle est la manifestation la plus vaste, la plus variée, de la *solidarité* morale et sociale qui fait de nous des êtres unis par une communauté de besoins et d'aspirations. Les hommes forment comme un tout *solide* (d'où le mot de solidarité) dans lequel les différents éléments sont unis et sympathiques : tout ce qui touche l'un, intéresse les autres. L'homme est par nature porté à sympathiser avec l'homme, à se réjouir de ses joies, à s'attrister de ses peines, à lui procurer les unes s'il le peut, et à lui éviter les autres.

Ainsi l'idée même de mutualité plonge ses racines dans les profondeurs de la nature humaine. Elle dérive de l'amour inné de l'homme pour l'homme. Et il n'est pas surprenant de voir que, de nos jours, les mots de solidarité et de mutualité se soient peu à peu substitués aux anciennes appellations de philanthropie et de fraternité.

Solidarité et mutualité constituent le contenu de l'idée de *devoir* modernisée et adaptée aux exigences de la vie contemporaine. Le devoir consiste, et consistera toujours à respecter les droits de son semblable, à l'aimer et à se dévouer pour lui. Mais l'idée de mutualité permet de préciser cette dernière idée en l'exprimant dans la belle et lumineuse formule : « Tous pour un, un pour tous. » Ainsi, la mutualité n'est pas tout le devoir, mais elle en est un élément essentiel. Elle n'absorbe pas toute la morale, mais elle en est une obligation.

A la question posée : Charité ou Mutualité ? nous répondons : charité (1) pour les malheureux, mutualité pour les

(1) Dans les leçons de morale il faudra montrer aux élèves les façons supérieures d'être charitable : aider autrui à faire valoir ses droits, l'aider d'une bonne parole, d'un utile conseil, le protéger contre les coups de l'adversité ou contre ceux de la calomnie et de la médisance..., etc. Pour une âme vertueuse, et d'une culture morale supérieure, ces devoirs ne sont pas un luxe, mais une obligation morale, ils sont le *devoir* lui-même.

valides, solidarité pour tous. Telle est la formule actuelle de l'altruisme.

VII. Intérêt général. Bien public (1). — Nous avons déjà dit dans la première leçon (p. 6-7) qu'il n'y a pas de vérités ou de faits isolés : ils n'ont un sens que par rapport à un ensemble. Il en est de même des sentiments d'affection et de bonté, dits altruistes. Ils ne sont intelligibles, ils n'acquièrent un sens que rattachés à un ensemble d'idées dont voici les principales : l'homme n'a jamais vécu seul, et il ne peut pas vivre seul. Il est par essence, par nécessité, en fait et en droit, un être associé. Comme l'a dit Aristote, il est « un animal politique », c'est-à-dire un être raisonnable qui fonde des cités. Le groupe social n'est pas seulement la juxtaposition des individus, il est leur combinaison (2). Il ne pourrait exister sans eux, mais il est quelque chose d'autre et de plus que ses éléments. Les fins du groupe sont différentes de celles des individus. Leurs intérêts sont tantôt harmoniques tantôt opposés, ils sont toujours différents, car, contrairement à l'opinion commune, l'intérêt général n'est pas la somme des intérêts particuliers.

L'intérêt individuel, considéré comme satisfaction immédiate, est assez clair et facile à connaître ; comme satisfaction future et calculée à échéance plus ou moins lointaine, il est moins clair et moins facile à connaître.

L'intérêt général est encore moins clair et moins facile. Une mesure législative accueillie avec enthousiasme, au moment de son apparition, se retourne souvent contre les intérêts de ceux qui l'ont appelée avec le plus d'ardeur et de confiance. Par contre, les mesures législatives les plus impopulaires au moment de leur apparition, se trouvent être parfois en parfaite conformité avec les intérêts de chacun. On ne s'en aperçoit qu'à la longue.

Et en dehors des causes d'erreurs innombrables qui peuvent faire voir l'intérêt général là où il n'est pas, — que de tentations, dans un pays dirigé par le suffrage universel, de

(1) Nous avons abordé cette idée dans les 1re-3e, 11e-13e leçons, surtout p. 170-175 ; nous la retrouverons dans la *Conclusion générale*.
(2) Cf. Izoulet, *la Cité moderne*, Paris, Alcan.

colorer la recherche ou la satisfaction des intérêts individuels du beau prétexte d'intérêt général ! Que de belles protestations, que de flots d'éloquence en faveur de ce dernier, qui ne sont bien souvent qu'un dérivatif habile pour déguiser l'intérêt soit d'un individu, soit d'un groupe restreint !

Et cependant s'il est une forme d'organisation sociale et politique qui ait besoin de s'appuyer sur cette notion, c'est bien la forme démocratique et républicaine. Car « démocratie » signifie « gouvernement de tous par tous ». « République » signifie « la chose publique », « la chose de tous ».

Conseils pédagogiques. — Quelle application morale et pédagogique pourrons-nous tirer de ces rapides considérations sociologiques ?

Nous devons développer les sentiments altruistes, les sentiments d'affection et de bonté, chez nos écoliers, afin de les mettre en mesure de comprendre plus tard ce qu'est l'intérêt général et de travailler au bien de tous, au bien public. C'est là une des tâches essentielles de l'éducation civique et morale au xxe siècle.

Pour la mieux remplir, nous recommandons aux instituteurs de bien comprendre eux-mêmes tout d'abord, puis de faire comprendre aux élèves : 1° que l'individu isolé est une abstraction, un mythe ; seul l'individu social ou associé existe ; 2° par suite il n'a pas le droit de se considérer comme le centre du groupe social : famille, école, commune, etc. ; 3° par suite il doit penser aux autres. La fin du groupe le dépasse et il doit s'y subordonner. Il n'y a pas de considérations égoïstes qui puissent tenir contre ces vérités de fait.

Mais il faut, au préalable, que l'écolier, futur citoyen, ait été habitué à discipliner sa sensibilité, à ajourner ses plaisirs, à pratiquer des actes de désintéressement et de dévouement (cf. t. II, 141-147 et ci-dessus p. 160, 170, 172, 197 et 199).

Il sera facile ensuite de lui faire entrevoir que le devoir consiste précisément, — sans renoncer à son intérêt personnel — à « vivre pour autrui », suivant la formule

d'Auguste Comte (1) et des positivistes, à se rendre utile aux autres, à travailler, chacun dans sa modeste sphère, au bien public. Ce sera de l'altruisme pratique, qui se résoudra en actes positifs.

Cette éducation se fera au cours des leçons d'histoire et de lecture expliquée, de morale et d'instruction civique. L'instituteur fera comprendre, par des faits précis (construction d'un pont, d'une école, d'une route ; vote d'une loi sociale, etc.), en quoi consiste le bien public. Il s'arrêtera sur les périodes de l'histoire où cette notion a été obscurcie ou au contraire en pleine lumière, et il dira pourquoi ; il dira aussi quels ont été les bons ou les mauvais ouvriers du bien public. Parmi les uns il citera les savants, les inventeurs, les artistes, la foule anonyme des travailleurs ; parmi les autres, les dynasties égoïstes et les conquérants orgueilleux et cruels.

Les leçons de morale, à les bien considérer, ne sont que des leçons de désintéressement et de dévouement à la chose publique : ne pas tuer, ne pas voler, ne pas calomnier, ne pas médire, tenir ses engagements, c'est déjà penser aux autres et tenir compte de leurs droits, de leur liberté, de leur dignité. Leur prêter aide, secours, assistance ; leur donner appui, protection ; les aimer, se dévouer à l'occasion ; ou simplement : collaborer aux œuvres de préservation sociale (2), s'imposer un sacrifice pour être utile aux autres, c'est vraiment « vivre pour autrui ». Se préparer en temps de paix à servir le pays par le service militaire, librement et joyeusement accepté comme un devoir de reconnaissance et de nécessité sociales ; acquitter en toute conscience ses impôts ; obéir aux lois ; voter librement après mûre réflexion et

(1) Cf. notre livre *Essai historique et critique sur la sociologie chez Auguste Comte*, p. 274, 276, 294, 304 et suiv. C'est sur l'altruisme, l'amour effectif de nos semblables, qu'Aug. Comte a fondé la religion de l'humanité. (*Ibid.*, p. 301 et suiv.)

(2) Sauvetage de l'enfance et patronage des libérés. Lutte contre l'alcoolisme et la tuberculose. Les habitations à bon marché et jardins ouvriers, la goutte de lait, les bains-douches, les colonies scolaires de vacances, les sports collectifs, etc., etc., voilà quelques exemples des œuvres de bien public que notre époque a vu naître et auxquelles les instituteurs doivent intéresser les élèves et les familles, après s'y être intéressés eux-mêmes.

d'une façon désintéressée, c'est vraiment travailler au bien public. Enfin, si l'on détient une parcelle quelconque de l'autorité publique, se considérer comme un gérant de la chose publique, assurer avec honnêteté et scrupule le fonctionnement du service public qui vous est confié, avoir par-dessus tout, en vue le bien du service et la justice à l'égard des collaborateurs qui en assurent l'exécution, c'est vraiment aussi, et d'une façon très directe, travailler au bien public. — Et ce sont toutes ces prescriptions qui se trouvent enseignées par la morale et l'instruction civique. L'instituteur n'aura garde d'oublier de les enseigner, dans cet esprit, et non comme une matière d'enseignement quelconque.

VIII. Éducation mutualiste et solidariste. Écueils à éviter.—L'éducation mutualiste se fait, à l'école, par l'heureuse et bienfaisante institution des « Petites Cavé », sujet bien connu, sur lequel il est inutile d'insister.

L'éducation solidariste doit préciser deux idées et éveiller deux sentiments. La première idée est celle de l'égalité et de la fraternité des hommes, aussi bien dans la famille et la patrie que dans la vaste famille et l'immense patrie qui s'appellent l'Humanité.

La seconde idée est celle de tous les avantages physiques et matériels, intellectuels et moraux, que les générations actuelles doivent aux générations précédentes (1).

Le premier sentiment à éveiller sera donc celui de la reconnaissance et, par suite, l'amour de son « semblable », de son « frère », des bienfaiteurs. Le second sera le désir de se

(1) On parle souvent de la continuité des générations successives et de la dette énorme de chaque génération à l'égard des précédentes, et des obligations qui en dérivent à l'égard des générations subséquentes. Mais on semble ignorer ou tout au moins oublier que cette idée, d'une vérité indiscutable, a été formulée, pour la première fois, par Auguste Comte : le premier il a étudié d'une façon directe et systématique la continuité des générations successives ; le premier il a montré que l'individu isolé est une abstraction, un fantôme sans réalité ; ce n'est que dans et par la société qu'il arrive à la vie et à la pensée ; l'homme doit vraiment tout ce qu'il est à l'association humaine. (Cf. notre livre *Essai historique et critique*, etc., p. 155, 167, 244, 267, et dans l'*Index alphabétique* les mots : Progrès, Dynamique sociale, Sociétés, Humanité, Altruisme.)

Cette idée est entrée dans le domaine des idées scientifiquement

perfectionner, de s'améliorer, afin de se rendre utile aux autres, de bien remplir sa tâche, afin d'augmenter, dans une mesure quelconque, le patrimoine matériel, intellectuel et moral du groupe social auquel on appartient.

Après la famille, l'école est un admirable milieu pour donner cette éducation. C'est bien là que tout ce qui touche un enfant intéresse les autres. Les camarades sympathisent entre eux. Ils se réjouissent de leurs joies, s'attristent de leurs peines. C'est au maître qu'il appartient de veiller à ce que rien n'entrave la naissance de ces sentiments délicats et n'empêche les enfants de travailler les uns pour les autres, de s'entr'aider et s'aimer.

Cette éducation est indispensable. La forme présente et future de la vie personnelle est et sera, de plus en plus, la forme « associée ».

L'association est un bienfait : elle multiplie les efforts individuels par les efforts individuels; là où l'on est dix on a la force de cent, parce qu'au lieu de subir le conflit des intérêts qui affaiblit l'effort de chacun, « on a les coudes serrés de ces dix hommes qui font la trouée dans les foules. » (L. Bourgeois.) Mais l'association n'est pas seulement productrice, elle est éducatrice : elle place le but commun au-dessus du but personnel de chacun des associés. Elle est l'apprentissage de la vie sociale, parce qu'elle donne aux associés l'habitude de penser à autre chose qu'à eux-mêmes. Elle apprend aux sociétaires à se subordonner, et parfois à se sacrifier au but commun. Elle permet de réaliser sur un petit terrain, dans un petit domaine, l'image réduite de ce que doit être la

démontrées grâce aux travaux de MM. Espinas et Durkheim, et dans le domaine des idées courantes, vulgarisées, répandues, grâce au livre si connu de L. Bourgeois (*la Solidarité*) et à ses nombreux discours.

Du livre de *la Solidarité* il faut connaître la page classique sur la dette de l'enfant qui entre, par le seul fait de sa naissance, dans un groupe social déterminé : « ...Dette, sa nourriture... Dette, son langage encore incertain... Dettes, le livre et l'outil que l'école et l'atelier lui vont offrir..., etc. »

De ses nombreux discours sur cette matière, nous conseillons de lire ceux qui sont cités dans *l'Education de la démocratie française*, surtout p. 94-96, 152-153, 165-168, 237,... etc.

Ajouter C. Bouglé, *Solidarisme et Libéralisme*, où l'on trouvera une très belle conférence sur l'*Evolution du solidarisme* (1-48) et une très utile bibliographie de la question (p. 1, note 1).

grande association nationale, l'immense société humaine dans laquelle le but élevé sera de penser aux autres, au lieu de penser exclusivement à soi, en un mot de « vivre pour autrui », suivant le précepte de la morale positiviste.

Mais de là dérivent quelques inconvénients ; de là surgissent quelques écueils qu'il faut éviter : d'une part la vie associée, la vie corporative, mal réglée, mal organisée, peut devenir une forme nouvelle de l'égoïsme et de l'esprit particulariste, dont l'extension serait fatale et mortelle pour l'idée de l'Etat, pour l'idée du bien public (1).

D'autre part, la vie associée peut être funeste à la liberté des sociétaires, à leur liberté de conscience et de pensée, comme à leur liberté de parler, d'agir et d'opter, et par suite à leur dignité personnelle. Veillons-y de très près. Conservons à l'individu le sentiment de sa liberté et de sa dignité personnelle. Evitons — car c'est là qu'est l'écueil de la vie sociale future — qu'il ne devienne le rouage impersonnel et anonyme d'un groupement corporatif quelconque (2). Le tout ne vaut que par les parties. Evitons que les parties deviennent des « produits sociaux (3) », des êtres amorphes et sans consistance. Conservons l'individu. Créons des individualités sans tomber dans l'individualisme. Façonnons l'individu en fonction du milieu social, sans paralyser son initiative, sans estomper sa personnalité, sans annihiler sa liberté. Préparons l'enfant à devenir un « individu » social, un « sociétaire », un « associé », mais faisons-en un indi-

(1) Voir ci-dessus, p. 148, 153 et ci-dessous *Conclusion générale.* — Une des formes actuelles du danger signalé dans ces lignes est le mouvement syndicaliste poussé jusqu'à l' « autonomie » des groupements corporatifs d'ouvriers et de fonctionnaires. C'est une des questions les plus graves qui se posent à l'heure actuelle. Dans ces pages, surtout destinées aux futurs instituteurs et institutrices, nous ne pouvons que signaler la place de ce problème dans l'ensemble des idées philosophiques et sociologiques qui l'expliquent et permettent de le résoudre. C'est pour les instituteurs un devoir impérieux de réfléchir au problème lui-même, à sa difficulté, à ses répercussions. En pareille matière on ne saurait admettre ni adhésion irréfléchie ni générosité étourdie ; les conséquences en seraient trop graves.

(2) Voir ci-dessus, p. 148, 151. Voir aussi p. 17, 18 et note 1.

(3) Sur le « moi » produit social, voir ci-dessus, p. 174, et ci-dessous, p. 263-265, 320-321.

vidu, une liberté, une personnalité, un foyer autonome de pensée et d'action, et non l'esclave d'un groupe, d'un dogme, d'une chapelle.

Apprenons-lui qu'il n'y a de vraie solidarité que celle pour le bien. La solidarité pour le mal ne mériterait que le nom de complicité et souvent celui d'injustice et d'hypocrisie coalisées.

De même le véritable altruisme est celui qui relève de la conscience morale, qui travaille au bien public sous l'égide de la liberté et de la dignité personnelle, de la justice et de la bonté.

Résumé.

I. — L'enfant a-t-il des dispositions naturelles à l'affection et à la bonté ? Comment déraciner les dispositions contraires ? Comment développer et faire pratiquer les sentiments d'affection et de bonté ?

II. — L'enfant n'est ni foncièrement bon, ni foncièrement méchant. Il naît avec des dispositions vagues, générales, indéterminées, qui deviendront égoïsme ou altruisme, sous l'influence de l'expérience et de l'éducation.

III. — La première chose à faire sera de déraciner les mauvais germes, héréditaires ou acquis, et de lutter contre les tendances contraires à l'affection et à la bonté.

IV. — Cette éducation négative est la préparation d'une éducation positive qui consiste à développer et à fortifier progressivement les sentiments altruistes. Ce développement suit plusieurs étapes : les animaux, les camarades, les parents, les malheureux qui souffrent.

V. — Parents et maîtres s'aideront de l'exemple, de la pratique et de l'affection.

VI. — On réservera la charité pour les malheureux, la mutualité pour les valides, pour tous : la solidarité.

VII. — Nous devons développer les sentiments altruistes, les sentiments d'affection et de bonté, chez nos écoliers, afin de les mettre en mesure de comprendre plus tard ce qu'est l'intérêt général et de travailler au bien de tous, au bien public. Le devoir consiste à se rendre utile aux autres, à « vivre pour autrui ».

VIII. — L'instituteur est tenu — vu les exigences de la vie contemporaine — de surveiller particulièrement l'éducation mutualiste et solidariste. Il s'appliquera à donner à l'enfant le sentiment et même le besoin du bien public, de la liberté individuelle et de la dignité personnelle, qui pourraient être compromis par une vie corporative mal réglée, mal organisée.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Nature primitive de l'enfant. Est-elle foncièrement bonne ou foncièrement mauvaise ? Citer quelques passages des auteurs qui ont soutenu l'une ou l'autre thèse. (Voir le texte de la leçon et dans le *Dictionnaire de pédagogie* les articles qui s'y rapportent : PORT-ROYAL, JANSÉNISTES, ROUSSEAU, etc.) Comparer et apprécier les conséquences des deux thèses. Laquelle des deux a votre préférence ? Si vous en adoptez une troisième, donnez vos raisons.

2. — Education de l'altruisme : définition, exemples ; moyens et procédés de culture ; phases ; but ; conséquences.

Combiner ce sujet avec le développement de la conscience. Voir ci-dessus, p. 169-175.

3. — Comparer la charité et la mutualité. Synthèse de l'égoïsme et de l'altruisme dans la mutualité. Conséquences pour l'enseignement de la morale à l'école.

4. — Formule ancienne et moderne du devoir. Est-il prudent et même honnête de dire à l'enfant que le devoir consiste uniquement et exclusivement, en toute circonstance, à se sacrifier ? Montrer les dangers, théoriques et pratiques, de cette conception, dans l'école et dans la vie, pour le présent et l'avenir. (Cf. F. Alengry, *Précis de droit usuel*, préface, p. X et XI, et p. 20.) Montrer qu'un certain souci de l'intérêt personnel est la condition primordiale du travail, — de l'ambition, mère du progrès personnel, — de la prospérité des familles et des nations. Montrer que ce souci peut se concilier avec les obligations de l'altruisme et de la solidarité. (Voir le texte de la leçon et ci-dessus p. 172. Voir aussi t. Ier, p. 118 à 120 ; cf. P.-Félix Thomas, *Morale et éducation*, p. 113 et suiv.)

5. — L'égoïsme chez les enfants. Moyens de combattre l'égoïsme à l'école. (Académie de Poitiers, 1907.)

6. — La sympathie ; ses manifestations ; sentiments qu'elle engendre : ses effets sociaux. La sympathie chez l'enfant. Conditions générales du développement, chez l'enfant, de la sympathie et des sentiments qui en procèdent. Conditions particulières offertes par l'école pour ce développement. Parti à tirer de la sympathie à l'école, dans le présent et pour l'avenir. (Académie de Poitiers, 1907.)

N. B. — Pour les sujets 5 et 6, cf. le texte de la leçon ; ajouter : t. Ier, p. 79-103 ; t. II, p. 137-147. — Cf. les lectures indiquées ci-dessous : *Conférences*, etc., sujet n° 1.

7. — Intérêt général et bien public. Définition. Exemples. — Comment utiliser l'histoire, la lecture expliquée, l'instruction civique et surtout la morale pour donner aux enfants la claire notion de l'intérêt général et du bien public. Montrer la difficulté de cette tâche dans la vie sociale contemporaine : 1° avec la liberté de la presse ; 2° avec le suffrage universel (élections communales, cantonales, départementales) ; 3° avec la liberté d'association et l'égoïsme corporatif. Montrer que ces conditions actuelles, tout en rendant le problème plus complexe et plus difficile, en indiquent néanmoins la solution. Importance de ces questions dans une démocratie.

8. — L'éducation mutualiste et solidariste. La définir et la comparer à l'éducation individualiste. Indiquer son but, ses moyens, son utilité. Comment la donner à l'école ? Œuvres de prévoyance et de solidarité. Ses inconvénients. Comment les éviter ?

9. — Y a-t-il antinomie entre la notion de bien public et celle de l'intérêt corporatif ? Comment échapper à l'égoïsme corporatif ?

10. — Comment préparer l'enfant à avoir la notion du bien public et à s'y dévouer plus tard, quelle que doive être la sphère de son activité. Ce dévouement implique-t-il des actions d'éclat ?

11. — Commenter, expliquer et apprécier ce passage de la leçon : il n'y a de vraie solidarité que celle pour le bien. La solidarité pour le mal ne mériterait que le nom de complicité et souvent celui d'injustice et d'hypocrisie coalisées.

12. — Commenter, expliquer et apprécier les derniers mots de la leçon : le véritable altruisme est celui qui relève de la conscience morale, qui travaille au bien public sous l'égide de la liberté et de la dignité personnelle, de la justice et de la bonté.

13. — Montrer que, sans la justice et ses prescriptions impérieuses, les devoirs de solidarité et de mutualité serviraient de thème à de brillants développements oratoires, sans utilité pour le bien public et le devoir.

14. — Montrer que l'idée de l'égalité des hommes et du caractère respectable de la personne humaine, les sentiments d'altruisme et de fraternité, sont à la fois la cause et l'effet de l'adoucissement des mœurs et de la législation. Rechercher les traces de cet adoucissement : 1° dans les œuvres si nombreuses de préservation sociale (ci-dessus, p. 205, note 2) et dans les lois dites « sociales », plus particulièrement celles destinées à améliorer le sort des travailleurs et à protéger la santé publique. (Cf. notre *Précis de droit usuel*, p. 67-70, 394-401.) Montrer la transformation subie par l'antique formule : « la recherche du bonheur ». — Peut-il y avoir un « bonheur » isolé, capable de se suffire à lui-même ? N'y a-t-il pas une solidarité dans le bonheur comme dans le malheur ? Influence de la coopération. (Cf. notre *Condorcet*, etc., p. 802-804.)

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Lire dans Lévy-Bruhl, *la Philosophie d'Auguste Comte* (p. 349-395) ; — F. Alengry, *Essai historique et critique sur la sociologie chez Auguste Comte* (p. 274, 276, 294, 304 et suiv.; — *la Morale* p. 6, 55, 76, — p. 231-243, 262, 267, 273 et suiv., 276, — 294, 318. — 413, 419, — 462); — *Condorcet, guide de la Révolution française, théoricien du droit constitutionnel et précurseur de la science sociale* (p. 729-767) ; — tous les passages relatifs à la morale positive : égoïsme et altruisme, prédominance progressive de l'altruisme. Ajouter Em. Durkheim, *la Division du travail social*, Paris, Alcan ; — L. Bourgeois, *la Solidarité*, Paris, A. Colin ; — P.-Félix Thomas. *Morale et éducation*, Paris, Alcan.

2. — Tracer le canevas complet d'une leçon destinée à montrer à des écoliers, — par des faits et des exemples précis, empruntés à l'histoire, à la lecture, à la vie de l'école et du village, — le sens exact des expressions suivantes : amour de son semblable — ne pas faire de mal, faire du bien — affection et bonté — ajourner un plaisir personnel, faire plaisir aux autres, se priver, se rendre utile — souci légitime de son intérêt personnel — renoncer à son intérêt personnel, désintéressement, intérêt général, bien public — mutualité, philanthropie, solidarité — égoïsme et altruisme — charité et mutualité. — Transposer la leçon pour les trois cours élémentaire, moyen et supérieur.

Sujet analogue. Prendre quelques-unes des prescriptions scolaires (ordres, défenses ; punitions, récompenses), et faire saisir, à des enfants des trois cours, l'idée d'intérêt général. Partir de là pour s'élever à la commune (construction d'un chemin, d'un pont, d'une mairie, d'une école) ; au département (ligne de chemin de fer, asile d'aliénés) ; à la France (vote d'une loi), et montrer simultanément le gain du bien public, et le conflit de l'intérêt général avec quelques intérêts particuliers (expropriation, dépréciation d'un terrain, éloignement du pont ou de la ligne, etc.). Montrer qu'il faut néanmoins surbordonner les intérêts particuliers à l'intérêt de tous, et que finalement, les intérêts, tout d'abord lésés, finissent par retrouver leur ancien équilibre. Car le bien de tous profite tôt ou tard à chacun.

3. — Tracer le canevas complet et précis d'une leçon d'instruction civique et de morale destinée à montrer aux élèves le sens exact du mot « fraternité » dans la devise républicaine. Sens de ce mot pour des écoliers, pour des adultes, des hommes faits, des électeurs ; pour les détenteurs de l'autorité publique quels qu'ils soient. — Œuvres de fraternité. Comment y associer les élèves ? — Transposer la leçon pour les trois cours élémentaire, moyen et supérieur.

4. — Faire une conférence sur les œuvres de préservation sociale signalées dans le texte de la leçon, p. 205, note 2.

SEIZIÈME, DIX-SEPTIÈME ET DIX-HUITIÈME LEÇONS

Diversité des tempéraments et des caractères. Dans quelle mesure l'éducation peut les modifier. L'enfant paresseux. L'enfant colère. L'enfant sournois. Recherche des moyens que l'éducateur peut employer pour les améliorer.

I. Paradoxe d'Helvétius : égalité originelle des esprits; puissance illimitée de l'éducation. — Un célèbre penseur du XVIIIe siècle, Helvétius, dans un ouvrage original, *De l'esprit* (1758), a développé un paradoxe des plus singuliers. Disciple de Locke et de Condillac, il admet que l'esprit de l'enfant, à l'origine, est comme une « table rase » ou tablette de cire sur laquelle il n'y a rien d'écrit. L'esprit est donc une sorte de réceptivité pure, le néant, une feuille de papier blanc. En lui, aucune disposition native, aucune spontanéité (1). Ce sont les sensations qui, en s'inscrivant sur la tablette, la garnissent de signes. Ces signes conservés sont les idées. L'esprit n'est que la collection, en chacun de nous, des idées ou sensations conservées.

On reconnaît là la théorie de l'empirisme pur (cf. t. Ier, p. 287, note 1), avec ses deux postulats : vide primitif de l'esprit, sa passivité originaire et ultérieure.

Helvétius en tire deux conséquences logiques, mais dont la fausseté suffirait à démontrer celle des prémisses.

Tous les esprits, étant vides et passifs, sont égaux. En eux aucune diversité intellectuelle, aucune diversité de tempéraments et de caractères. Esprits, tempéraments et caractères sont primitivement égaux chez les enfants. Et si, plus tard, ils sont devenus différents les uns des autres, c'est à l'éducation qu'on doit attribuer ces diversités et ces modifications. L'éducation a donc une puissance illimitée.

(1) Il est juste de reconnaître que Locke admet un certain pouvoir propre d'assembler les sensations et de les comparer, qu'il appelle « réflexion ». Condillac ramène la réflexion elle-même à une sensation exclusive ou attentive.

« La grande inégalité d'esprit qu'on aperçoit entre les hommes dépend uniquement et de la différente éducation qu'ils reçoivent, et de l'enchaînement inconnu des diverses circonstances dans lesquelles ils se trouvent placés. En effet, si toutes les opérations de l'esprit se réduisent à sentir, à se ressouvenir, et à observer les rapports que ces divers objets ont entre eux et avec nous, il est évident que tous les hommes étant doués... de la finesse de sens, de l'étendue de mémoire, et enfin de la capacité d'attention nécessaire pour s'élever aux plus hautes idées : parmi les hommes communément bien organisés, il n'en est par conséquent aucun qui ne puisse s'illustrer par de grands talents. » (*De l'esprit*, discours III, ch. XXVI.)

Nous citerons les dernières lignes de ce discours : « L'homme de génie n'est donc que le produit des circonstances dans lesquelles cet homme s'est trouvé. Aussi tout l'art de l'éducation consiste à placer les jeunes gens dans un concours de circonstances propres à développer en eux le germe de l'esprit et de la vertu. L'amour du paradoxe ne m'a point conduit à cette conclusion, mais le seul désir du bonheur des hommes. J'ai senti, et ce qu'une bonne éducation répandait de lumières, de vertus, et, par conséquent, de bonheur dans la société, et combien la persuasion où l'on est que le génie et la vertu sont de purs dons de la nature s'opposait aux progrès de la science et de l'éducation, et favorisait à cet égard la paresse et la négligence. C'est dans cette vue que, examinant ce que pouvaient sur nous la nature et l'éducation, je me suis aperçu que l'éducation nous faisait ce que nous sommes. »

II. Discussion de ce paradoxe. — La thèse défendue par Helvétius ne pourrait, semble-t-il, que flatter l'amour-propre des éducateurs, puisqu'elle attribue à l'éducation une puissance illimitée. D'autre part, ne rappelle-t-elle pas, par certains côtés, l'opinion de Descartes, d'après qui les esprits seraient égaux et ne différeraient entre eux que par la manière de s'en servir. Mais il ne faudrait pas pousser trop loin cette comparaison, car, bien au contraire, pour Descartes l'esprit, dès l'origine, est pourvu de tous ses pouvoirs. Enfin, la thèse d'Helvétius ne semble-t-elle pas

favoriser l'organisation d'une pédagogie collective, d'une éducation publique, commune, qui ne peut, semble-t-il, s'adresser qu'à des esprits semblables, susceptibles de saisir et de comprendre les mêmes choses et de subir des influences et des enseignements identiques ?

L'HÉRÉDITÉ. DIVERSITÉ DES TEMPÉRAMENTS ET DES CARACTÈRES. — Mais il faut voir les choses de plus près. On s'aperçoit alors que la thèse d'Helvétius est contredite par l'expérience. Celle-ci témoigne que, dès la naissance, les esprits sont différents : l'éducation ne peut les modifier entièrement, son action rencontrant une limite dans les natures, les tempéraments et les caractères diversifiés, dès l'origine actifs et spontanés.

Les faits qui témoignent de l'inégalité originelle des esprits, tempéraments et caractères, sont tous ceux qui se rattachent à la grande *loi de l'hérédité.* Nous ne pouvons les citer ici, mais on les trouvera dans l'ouvrage, désormais classique, de M. Th. Ribot, *l'Hérédité psychologique* (Paris, Alcan).

Il résulte de ces faits que, non seulement les particularités organiques, mais encore certaines dispositions de la vue, de l'ouïe, de l'intelligence, du caractère, sont transmises par les parents aux enfants. Il arrive parfois que ces dispositions sautent une génération et reparaissent dans le petit-fils. Celui-ci présente alors les particularités observées chez son grand-père (*atavus*), d'où le nom d'*atavisme.* Or, comme il est indéniable que les habitudes organiques, les particularités corporelles, les dispositions intellectuelles et morales sont très différentes d'un individu à l'autre, il est de toute évidence que, dès la naissance, leurs enfants sont pourvus de dispositions innées, elles-mêmes différentes. Elles constituent des tempéraments et des caractères différents.

Ces différences originelles sont très apparentes. On les aperçoit dès l'école maternelle. Tous ces petits êtres qui vous regardent et vous écoutent, qui jouent, qui rient et qui chantent, sont, pour peu qu'on les observe, très différents les uns des autres : celui-ci a l'oreille juste, celui-là l'œil prompt et exercé ; cet autre est adroit. Un autre,

attentif, réfléchi, intelligent. Un autre, persévérant, tenace. Un autre, laborieux, patient, franc. A toutes ces qualités s'opposent chez d'autres les défauts correspondants : oreille fausse, vision lente, maladresse, distraction, sottise, frivolité, paresse, colère, hypocrisie. Et que de diversités dans le même enfant ! Il a une de ces qualités et plusieurs de ces défauts. Mêmes inégalités chez les autres, comme on le verra ci-après (1).

Personne n'oserait plus, aujourd'hui, en présence de ces faits nettement établis, essayer de défendre le paradoxe d'Helvétius, tant il est évident que, dès la naissance, et avant toute éducation, les esprits, les tempéraments et les caractères des enfants présentent une réelle diversité.

Puissance et limites de l'éducation. — Osera-t-on défendre également l'autre partie du paradoxe, savoir : la puissance illimitée et exclusive de l'éducation ? Nous ne le croyons pas.

Il est bien établi que l'éducateur n'a pas devant lui « une table rase », le vide, un néant inerte, mais une « nature » qui a déjà ses besoins, ses inclinations, sa spontanéité, son activité, nous dirons même sa personnalité, son caractère. C'est avec cette nature que l'éducateur doit compter.

Il n'a pas à la créer, puisqu'elle existe. Mais peut-il la modifier entièrement, absolument?

Nous retrouvons ici l'intéressant problème, déjà effleuré (cf. t. Ier, p. 317), des rapports de l'instinct et de l'habitude, l'instinct étant la *première nature*, l'habitude étant une *seconde nature;* l'instinct étant donné, dès la naissance, par la nature; l'habitude, produit de l'expérience et de l'éducation, s'ajoutant à l'instinct. Envisagé dans toute son étendue, ce problème revient à se demander si l'habitude (ici l'éducation) ne présuppose pas une activité antérieure, une nature (tempérament, caractère) antérieure ; ou bien si l'instinct (la nature) ne serait pas lui-même le résultat d'une habitude (l'éducation).

Les deux thèses ont été défendues, la première par

(1) Cf. t. Ier, *Classification des caractères*, p. 183, 331. — Cf. t. II, p. 288 et 289, les ouvrages de Queyrat et Malapert sur les caractères.

Aristote, la seconde par Pascal. Le premier a dit : « L'habitude est une seconde nature. » Le second écrivait : « La coutume est une seconde nature qui détruit la première. Pourquoi la coutume n'est-elle pas naturelle ? J'ai bien peur que cette nature ne soit elle-même qu'une première coutume, comme la coutume est une seconde nature. »

Nous nous rallierons à la thèse d'Aristote. Celle de Pascal est acceptable, à condition de l'interpréter dans le sens de l'hérédité et de l'évolution, la nature étant alors l'ensemble des habitudes héréditaires.

Cela dit, le problème reste entier. L'éducateur peut-il modifier entièrement, absolument, la première nature ? L'éducateur agit par l'exemple, par la pratique, par l'autorité, et il aboutit à créer des habitudes. Les habitudes acquises arrivent-elles à effacer le tempérament natif, les dispositions innées, les habitudes héréditaires ?

Si l'hérédité opérait des transmissions intégrales, l'œuvre de l'éducateur serait impossible et même inutile. L'alcoolique, le voleur, le joueur, l'hypocrite, engendreraient fatalement des alcooliques, des voleurs, des joueurs et des hypocrites. Le tempérant, le juste, le savant, engendreraient des tempérants, des justes et des savants.

Mais l'hérédité ne transmet que des « dispositions » générales, indéterminées. Le savant ne transmet pas sa science, mais seulement un cerveau prédisposé au travail intellectuel, et parfois fatigué, à tel point que des hommes de la plus haute intelligence ont quelquefois la douleur d'avoir des fils médiocrement doués. L'alcoolique ne transmet pas le vice de l'alcoolisme, mais seulement (et c'est trop !) un organisme taré, une énergie impuissante à lutter contre les tentations du vice.

Ajoutez que l'enfant a une certaine spontanéité, une certaine activité native, qui seront, plus tard, la liberté. L'enfant n'est donc pas un être sorti tout formé, — *ne varietur* — des mains de la nature, machine inerte et sans ressort. C'est un être en voie de formation, qui sera ceci ou cela, suivant la direction qu'on lui donnera, et qui oppose dès l'origine une certaine résistance à la direction donnée.

Ces remarques démontrent que l'éducateur a une certaine action et qu'il peut modifier les tempéraments et les

caractères, et cela parce que ces tempéraments et ces caractères sont incomplets, indéterminés et modifiables.

Mais l'action de l'éducateur rencontre une limite, et cette limite c'est la nature, le *primum datum* donné dès la naissance. L'éducation fait contracter des habitudes. Elle est une « longue patience ». Mais l'habitude ne transforme pas l'instinct ni ne le fait disparaître. Elle s'ajoute à lui, se superpose à lui. Mais il reste. « Chassez le naturel, il revient au galop. »

N'y a-t-il pas là une constatation affligeante, propre à décourager les éducateurs ? Nullement. L'expérience est là qui témoigne des efforts de l'éducation et de la puissance de l'habitude. Par elles, les sens deviennent exercés et subtils, l'attention s'éveille, la mémoire s'affermit, le jugement s'aiguise, la volonté s'aguerrit, le caractère s'améliore. (Cf. t. Ier, p. 326-327.)

Pourquoi l'éducateur se découragerait-il ? La liberté de l'enfant n'est-elle pas là pour consolider les acquisitions de l'éducation, les habitudes contractées ? Il y aura parfois des retours offensifs de la « première nature », le « naturel reviendra au galop ». Qu'importe ? L'éducation morale dure toute la vie et toute la vie est faite de ces progrès vers le mieux et de ces reculs momentanés vers le mal. La réflexion et la liberté sont là pour aider l'agent moral à continuer l'œuvre d'amélioration, commencée par l'éducateur. C'est à ce dernier à élever les enfants de telle sorte qu'ils puissent trouver en eux-mêmes une raison assez lucide, une liberté assez éclairée, une volonté assez forte pour maintenir les conquêtes de l'éducation, pour s'opposer aux retours offensifs de la première nature, de l'instinct, des « revenants ».

L'éducation rencontre donc des limites, mais elle n'est pas pour cela vouée à l'impuissance. Elle peut modifier les tempéraments et les caractères, les redresser, les améliorer. Et il arrive souvent que l'*éducation personnelle* arrive à des modifications si profondes, à des redressements si complets, par un prodige d'énergie et de persévérance que la première et la deuxième nature n'en font plus qu'une.

Le tempérament physique. — Les cures physiques sont tantôt plus faciles, tantôt plus difficiles à réaliser que les cures morales. L'éducateur, ou plutôt le médecin, se heurte ici aux lois naturelles, fatales, inéluctables. Mais pour peu qu'un tempérament offre quelques ressources, si minimes soient-elles, l'éducation peut opérer des transformations radicales, de véritables prodiges, qui équivalent à la création d'un nouvel organisme. Les exemples de ces transformations ne sont pas rares.

Conclusion. — En somme, l'éducation est action. Elle se fait par le concours de deux activités : celle du maître, celle de l'enfant. Elle opère la fusion de l'inné et de l'acquis, de l'instinct et de l'habitude, de la nature et de l'art, du mécanisme et de la liberté.

III. Applications déjà vues de ces principes. — Nous avons déjà parlé dans les dix leçons consacrées à la sensibilité (t. Ier, p. 35-141, et dans celles consacrées à l'éducation morale (t. II, p. 108-179) de toute la diversité des tempéraments et des caractères que l'on observe chez les enfants, et la possibilité de les modifier par une action éducatrice appropriée. (Cf. aussi, t. Ier, p. 183, 331.)

Nous avons analysé aussi le tempérament et le caractère de l'enfant triste, de l'enfant nerveux et de l'enfant trop sensible (t. II, 14e leçon). Pour chacun de ces tempéraments nous avons indiqué les causes, les dangers et les remèdes, c'est-à-dire les moyens de modifier ces caractères.

On pourrait étendre la liste des cures morales possibles ou utiles, et étudier l'enfant voleur, menteur, dépravé, et ainsi de suite. Nous recommandons la lecture d'un petit livre, tristement suggestif, déjà cité et intitulé : *la Criminalité infantile*, du Dr Emile Laurent (Paris, Maloine, éditeur). On y trouvera la description des tares de l'âme infantile dues à l'hérédité à l'exemple, au défaut d'éducation. Et, pour chacune d'elles, on pourrait indiquer des procédés curatifs. On lira aussi l'ouvrage des Drs Philippe et

Boncour, *les Anomalies mentales chez les écoliers* (Paris, Alcan) (1).

Pour nous conformer au programme de 3e année, nous traiterons ici de l'enfant *paresseux*, de l'enfant *colère*, et de l'enfant *sournois*. Nous dirons les causes et les effets fâcheux de ces tempéraments et de ces caractères. Nous recherchRons les moyens que l'on pourrait employer pour les améliorer, en rappelant ce qui a été dit dans la préface du tome Ier sur les rapports de la pédagogie et de la médecine : nous indiquerons les remèdes purement médicaux et les remèdes pédagogiques, car l'amélioration de ces tempéraments et de ces caractères relève tantôt de la médecine, tantôt de l'éducation, et, le plus souvent, des deux à la fois.

IV. Applications nouvelles : L'enfant paresseux. — Nous proposons de distinguer trois espèces d'enfants paresseux : le paresseux malade et impuissant (asthénique ou épileptique) ; le paresseux bien portant, mais désorienté et abandonné; enfin le paresseux bien portant, mais ignorant volontaire, ennemi du travail, et qui constitue le vrai « paresseux ».

Le paresseux malade, impuissant. — 1° *L'écolier asthénique.* — Littéralement, il est *sans force* (du grec *a*, *sthenos*). Il ne gêne personne, sa tranquillité n'attire pas l'attention. « Nul ne se plaint de lui en classe; il ne vagabonde pas, comme l'indiscipliné, et n'est pas de ces enfants toujours en fraude et qu'il faut parfois conduire jusque chez le commissaire.

(1) Cf. les ouvrages indiqués dans ce dernier, p. 5 et 87. (Voir aussi *Revue pédagogique*, 15 novembre 1904, *Vrais et faux anormaux scolaires*, — *Un dispensaire médical pour les enfants anormaux*). — Cf. l'ouvrage déjà cité du Dr de Fleury, *le Corps et l'âme de l'enfant*, ch. XIV-XVI.

N.-B. — Nous recommandons la lecture et l'étude attentive d'une conférence du Dr Sollier intitulée : *les Maladies nerveuses à l'école.* Elle a paru dans le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° d'avril 1907, au moment de la mise sous presse du présent livre. On y trouvera de très précieuses indications sur la chorée, la surdité adénoïdienne, l'épilepsie, l'hystérie, le mensonge, la céphalée, l'hébéphrénie, les tics, l'idiotie, — qui ne font que confirmer les résultats auxquels nous sommes arrivés dans les présentes leçons.

« Et cependant, c'est dans le groupe des plus mauvais élèves que se place l'asthénique, le pire des paresseux, rebut des classes, crétin et cancre dont il n'y a rien à tirer. Une étude attentive de ces enfants décèle bientôt leur infirmité nerveuse, laquelle consiste avant tout en une inertie mentale presque complète, souvent alliée à une non moins complète atonie organique. »

L'attention ne peut ni agir ni se concentrer. La mémoire, l'imagination, la volonté sont inertes. C'est une véritable « impotence cérébrale ». « L'individu entier éprouve un constant besoin de repos, et c'est pourquoi ces écoliers se complaisent dans une apathie perpétuelle, en classe, aux jeux, dans leur famille, pendant les vacances, partout et toujours... Leurs jeux sont inertes et sans rien des joyeux entraînements de la saine enfance, qui aime se sentir vivre et agir. A voir la lenteur de leurs mouvements et leur indifférence aux punitions, aux reproches ou aux encouragements, on comprend quelle intensité de fatigue leur cause tout effort, même pour le plaisir. » (Philippe et Boncour, *loc. cit.*, p. 53-54.)

D'après ces auteurs, l'écolier asthénique doit être distingué de l'adulte neurasthénique. Celui-ci est fatigué à la suite d'une exagération d'efforts voulue ; il a abusé de sa force. L'écolier asthénique est incapable de volonté et d'effort, il est *né fatigué*.

Ce qui le caractérise c'est l'atonie générale du système nerveux, un estomac tardif et dilaté, un cœur aux battements mous, une pression artérielle basse, un ralentissement notable dans l'activité des échanges qui constituent la nutrition.

2° *L'écolier épileptique*. — Il ne s'agit pas ici de l'écolier qui a des crises bruyantes et dramatiques, mais de celui qui a des convulsions faibles et rapides : « A peine quelques mouvements des doigts, une contracture légère des traits, une petite oscillation du corps. L'enfant présente quelques battements des paupières, un peu de pâleur et tout rentre dans l'ordre. D'autres fois,... c'est une légère absence : l'enfant regarde fixement devant lui et subit, durant quelques secondes, une pause complète de l'intelligence se traduisant par l'incertitude ou la fixité du regard.

« Dans une forme plus accentuée et par conséquent plus facile à reconnaître, l'enfant a un vertige, pâlit, se sent un peu étourdi, chancelle, mais sans jamais tomber ; seulement il cherche à s'asseoir, et, comme précédemment, sa physionomie reflète la crise par la fixité et le vague du regard : une fois délivré, l'écolier semble sortir d'un rêve. »

Ces états durent à peine quelques secondes, parfois une minute. Ils sont suivis d'une véritable torpeur intellectuelle. Si l'enfant est interrogé à ce moment, il semble inattentif, et il sera traité de paresseux. Nous recommandons de lire dans l'ouvrage cité de MM. Philippe et Boncour, une observation précise faite sur un écolier de onze ans. (p. 63 à 66).

Il arrive souvent que les crises sont nocturnes. L'enfant se réveille comme hébété, incapable de comprendre, d'apprendre et de retenir. C'est comme un nuage qui embrume l'intelligence et la mémoire. « Le maître trouve que cet enfant « n'y est pas »; il s'aperçoit, à une foule de menus détails, que cet écolier est autre qu'il n'était la veille, et cependant rien, dans les apparences générales de sa santé (sauf peut-être un peu de pâleur), ne paraît expliquer ces modifications très profondes au point de vue scolaire. Aussi les explique-t-on volontiers, à l'école et dans la famille, par des suppositions plutôt malveillantes pour la moralité de l'enfant... » Lire dans le même ouvrage une observation précise faite sur un garçon de huit ans (p. 70-71).

Remèdes pédagogiques, remèdes médicaux. — Il est inutile d'insister longuement pour reconnaître que «l'éducation » est impuissante par elle-même à modifier ces tempéraments et ces caractères. Punitions, récompenses ; douceur, patience ; menaces, colères ; pensums, châtiments, rien n'y ferait.

Le cas relève de la thérapeutique et d'elle seule. A la campagne il faudrait créer l'inspection médicale des écoliers. On ferait de même à la ville ; on pourrait aussi y créer « un dispensaire médical pour les enfants anormaux ». Or, l'asthénique et l'épileptique sont essentiellement des anormaux. Le Dr Manheimer Gommès demande : « Pourquoi ne pas créer une consultation de quartier, une véri-

table consultation médico-pédagogique, où les enfants pourraient être soumis à un examen médical spécial et où se donneraient, en quelque sorte, rendez-vous ces collaborateurs indispensables de l'éducation de l'anormal : les parents, l'instituteur, le médecin ? » (*Rev. pédag*, nov. 1904, p. 454.) Le dispensaire assurerait les soins médicaux : préparations médicamenteuses, organothérapie, traitement thyroïdien, hydrothérapie, électrisation, etc. ; il donnerait à l'instituteur le diagnostic utile et lui dirait notamment s'il y a paresse, punissable comme telle, ou bien apathie morbide, distraction ou instabilité ; enfin, il ferait l'éducation des parents.

LE PARESSEUX BIEN PORTANT. — *L'écolier désorienté, découragé, abandonné.* — Il est une catégorie d'écoliers, plus nombreux qu'on ne le croit, qui sont bien portants, capables d'attention, de mémoire et de jugement et qui pourtant piétinent sur place, sans faire de progrès appréciables. Capables d'efforts, ils n'en font plus. Ce sont ou des élèves ennuyés, désorientés et découragés, ou des élèves abandonnés.

A qui la faute ? Bien souvent aux maîtres indifférents. Un enseignement morne et abstrait, ou bien obscur, diffus, est bien fait pour désorienter un élève. Si cette situation se prolonge, l'écolier se décourage et il ne fait plus d'effort, bien qu'il soit capable d'en faire. Le maître l'abandonne à son triste sort, ce qui arrive trop fréquemment encore dans les classes nombreuses.

La faute en est parfois aux programmes. — On lira, à ce sujet, quelques pages humoristiques du Dr de Fleury sur les anciens programmes de l'enseignement secondaire (*le Corps et l'âme de l'enfant*, p. 211-214). Il n'est pas sûr que les nouveaux programmes échappent à toutes ces critiques ? Les programmes de l'enseignement primaire, avec la méthode concrète, expérimentale et active qui en constitue la base et l'essence, y échappent en majeure partie. Il est peu d'exemples d'écoliers primaires devenus paresseux par suite du découragement ou de l'abandon.

Remèdes. — Ils sont d'ordre purement pédagogique et ils ressortent clairement des indications présentées. Un

enseignement vivant, varié, actif, concret, clair, précis, stimule tous les élèves. Interrogations patientes et réponses réitérées, allant, s'il le faut, jusqu'au rabâchage, — il n'y a pas d'élève qui ne puisse, dans ces conditions, suivre, comprendre, apprendre, retenir. Avec cette méthode, on ne voit ni traînards, ni découragés, ni abandonnés. Tous aiment le travail et s'y livrent avec plaisir.

Le vrai paresseux. — C'est l'écolier qui possède un système nerveux et un organisme intacts ; qui, placé sous la direction d'un maître intelligent, clair et méthodique, doux et patient, ne fait néanmoins aucun effort. C'est un ennemi du travail. C'est l'indolent, le vrai paresseux. Le type en est très connu. Inutile d'insister.

Remèdes. — Les remèdes médicaux consistent dans les pratiques de l'hygiène usuelle : aération, plein air, hydrothérapie, frictions sèches, etc.

Les remèdes pédagogiques varient à l'infini. On pourra les emprunter à tous les conseils donnés dans les tomes Ier et II, à propos de l'attention, de la mémoire, du jugement, de la volonté, etc. On emploiera tour à tour, et suivant les individus, la douceur, l'affection, la persuasion ; ou bien la sévérité, la contrainte, les punitions. On y mettra beaucoup d'énergie et de persévérance.

Remèdes généraux contre la paresse. — C'est en étudiant cette question de la paresse qu'on peut le mieux se rendre compte des rapports étroits du physique et du moral, et, par suite, de la médecine et de la pédagogie. On voit aussi combien éloignée serait de la vérité expérimentale une pédagogie qui voudrait encore aujourd'hui considérer l'âme comme une substance pure, vivant dans l'absolu, en dehors du temps et de l'espace. Le moral est inséparable du physique. Et telles habitudes ou telles tares morales ne sont, le plus souvent, que l'envers psychologique, l'écho et comme le symbole d'une affection physiologique et organique.

Aussi peut-on souscrire sans réserve aux remèdes à la fois médicaux et pédagogiques conseillés par le Dr de Fleury.

Ils ont le grand mérite de pouvoir s'appliquer à la généralité des élèves, aux bien portants comme aux souffrants, aux laborieux comme aux paresseux, avec, toutefois, pour ces derniers, une utilité directe.

Il propose quatre conseils : 1° Régler l'hygiène alimentaire de façon à supprimer les pesanteurs d'estomac, les lassitudes et les poussées congestives après les repas, les alternatives d'excitation et de dépression cérébrales que procurent les digestions malaisées. Proscrire les aliments lourds et les excitants factices ou dangereux, plus spécialement l'alcool sous toutes ses formes.

2° Régler exactement l'emploi de la journée, « faire que le travail soit, dès l'abord, envisagé comme la loi même de la vie, comme la rançon nécessaire du plaisir et du repos Contraignons professeurs et institutrices à exiger que les leçons et les devoirs commencent régulièrement, chaque jour, sans rémission, à telle minute précise. C'est l'unique moyen de supprimer ces déluges de pleurs et ces menus accès de rage qu'ont les bébés que l'on arrache au jeu et à qui l'on refuse aujourd'hui les dix minutes de répit qu'on leur avait accordées hier. Rien n'est mauvais pour eux comme ces à-coups de faiblesse et de sévérité, ces alternatives de mollesse et de brusquerie qui les désorientent, les déséquilibrent et les énervent ».

Il va de soi que les parents et les maîtres donneront eux-mêmes l'exemple de la régularité, de l'activité et du travail.

« L'esprit, habitué à s'échauffer automatiquement à telle heure du jour, appelle le travail et le réclame quand le moment en est venu. Et le travail devient alors un besoin, comme un appétit régulier, comme une faim de l'âme. Je sais bien des enfants qui ne sont paresseux que parce qu'on n'a jamais entraîné leur esprit à cette discipline, si simple et si féconde, qui fut celle de tous les maîtres. »

3° Régler exactement l'exercice physique : « L'exercice physique à petites doses est vivifiant de toutes les manières : il active la circulation du sang, rend l'âme gaie, mieux apte à recevoir les notions qu'on va lui inculquer. Mais, à dose excessive, il abrutit et prédispose à mille états infectieux. »

4° Donner de bons toniques, de préférence « l'huile de foie de morue associée aux glycérophastes, ou, mieux encore,

des moyens empruntés à la thérapeutique par les agents physiques : le massage, les douches, la friction sèche au gant de crin, l'injection hypodermique d'eau salée, le bain de lumière et d'électricité. » (Dr Fleury, *loc. cit.*, p. 229-235.)

Limites et puissance de l'éducation. — Elle ne peut rien, par elle-même, en présence du paresseux malade, asthénique et épileptique. Elle rencontre, dans les lois naturelles, une barrière infranchissable. Toutefois, quand la médecine a pu, en se servant des lois naturelles, modifier ces tempéraments et ces caractères, l'éducation peut continuer son œuvre et l'achever.

L'éducation est puissante dans les deux cas du paresseux découragé ou du paresseux volontaire. Nous avons dit comment. Elle est surtout puissante, dans la majorité des cas, par l'emploi des quatre moyens ci-dessus indiqués. Elle a pu heureusement modifier le tempérament indolent et le caractère paresseux.

« J'ai des observations, tout à fait curieuses, écrit le Dr de Fleury, de guérisons de la torpeur, de l'indolence, de l'*inappétence au travail* modifiées, le plus heureusement du monde, par de bonnes stimulations du système nerveux central. Sous leur salutaire influence, vous ne tardez pas à voir les enfants, en même temps que fleurissent leurs joues, s'activer, s'habiller plus vite, « musarder » moins, perdre leur air nonchalant et distrait, leur démarche incertaine, cet air d'être toujours ailleurs, que trahissent en eux les maladies de l'attention et de la volonté.

« Donner de la force au cerveau, lui apprendre à s'en servir, lui imposer de bonnes habitudes, c'est l'unique secret pour guérir la paresse. » (*Loc. cit.*, p. 235-236.) Et cela, l'éducation unie à la médecine, peut le faire.

V. La colère. — Ce type de tempérament et de caractère est aussi répandu chez les enfants que le type paresseux. Il présente des formes morbides (l'instable, l'épileptique, l'alcoolique, le violent) ; des formes semi-morbides, semi-normales (la faiblesse ou la force irritables) ; enfin, une forme normale, courante, la colère passagère, plus ou moins fréquente.

Nous étudierons d'abord la colère en général, puis la colère infantile et scolaire pour ainsi dire, sous ses différentes formes.

PHYSIOLOGIE ET PSYCHOLOGIE DE LA COLÈRE EN GÉNÉRAL. — Nous emprunterons les éléments de cette étude à l'ouvrage de M. Th. Ribot, *la Psychologie des sentiments* (p. 226-236).

D'après lui, la colère est un réflexe offensif, comme la peur est un réflexe défensif. Et, comme la peur, elle a son origine dans l'instinct de la conservation individuelle.

Considérée objectivement ou du dehors, la colère se présente avec des caractères très nets, quant à sa physiologie et à son mode d'expression : 1° dilatation des vaisseaux sanguins, augmentation de la circulation cutanée, rougeur, gonflement. Dilatation des grosses veines, sur le visage et au front. Poussée à sa forme extrême (rage), elle peut produire des hémorragies : nasale, pulmonaire, la rupture des vaisseaux, la mort ; 2° l'innervation des muscles volontaires est augmentée, mais sous une forme incoordonnée et spasmodique ; la voix est saccadée et rauque, le corps se porte en avant, dans l'attitude de l'agression, les mouvements sont violents et destructeurs ; on frappe en aveugle ; respiration haletante, avec le fait bien connu de la dilatation des narines, qui permet de respirer la bouche fermée et les dents serrées ; 3° d'après Lange et malgré l'opinion populaire, il n'y aurait pas augmentation de la sécrétion biliaire (1). La sécrétion salivaire augmente : « écumer de colère ». La colère donne quelquefois aux sécrétions un caractère toxique. La morsure des animaux furieux est dangereuse. On a constaté des faits analogues chez l'homme mordu par l'un de ses semblables, dans un accès de fureur. La sécrétion lactée peut aussi devenir toxique et produire sur le nourrisson un effet d'empoisonnement.

Considérée comme fait intérieur, purement psychique, la colère évolue et prend trois formes : animale, affective, intellectualisée.

(1) Colère vient du grec *cholè*, bile. Pourtant l'expérience montre bien que le bilieux est un vrai coléreux. L'expression populaire : paroles vives, « amères comme le fiel, » n'est pas dénuée de vérité.

La forme animale de la colère, c'est la colère *agressive*, celle qui attaque effectivement. C'est la colère des animaux carnassiers, voraces, c'est une explosion. Elle a la violence d'un ouragan, d'une force de la nature déchaînée. C'est qu'elle est liée à des instincts très puissants : la nutrition qui exige sa proie ; la lutte pour la vie sous sa forme implacable, celle de l'attaque : détruire ou être détruit. M. Ribot remarque que cette forme de la colère se voit chez les hommes, non seulement sauvages, mais même civilisés.

La forme affective c'est l'*agression simulée*. On la voit fréquemment chez les animaux supérieurs : le chien qui, rencontrant son ennemi, s'arrête, grogne, hérisse son poil, offre tous les symptômes de l'agression à l'état naissant. L'homme menace, exerce quelques violences, mais sans destruction. Ici, déclare M. Ribot, apparaît un élément nouveau : le plaisir de voir souffrir. Ce n'est plus seulement l'instinct de conservation qui agit, c'est aussi celui de la domination, de la force, de la supériorité, de l'orgueil.

La forme intellectualisée de la colère c'est l'*agression différée*. M. Ribot l'appelle aussi « la forme civilisée de la colère ». Les émotions agissantes sont la haine, l'envie, le ressentiment, la rancune, etc. Les forces en présence sont antagonistes : d'une part, l'instinct agressif, qui pousse en avant; d'autre part la raison, le calcul, qui enrayent et réfrènent la tendance à l'attaque. Cette tendance arrêtée se dépense en soubresauts violents et mal contenus. Il est des emportés qui se mordent le poing ou se rongent les ongles. Il n'y a ni agression ni destruction, mais le violent se les représente : il « savoure » sa haine, et « jouit » de sa vengeance, etc.

Si, pour une raison quelconque, le pouvoir d'arrêt cesse, la haine devient la colère franche, et celle-ci, si elle augmente, peut se transformer en agression réelle (coups, blessures, meurtre) et revenir ainsi au type primitif.

« Tant que la colère n'est un mal ni pour l'individu ni pour les autres, elle est normale, elle est même utile ; car l'animal ou l'homme dénué de tout instinct de défense active et de représailles serait bien pauvrement armé. Toutefois, il faut reconnaître que le champ de la colère normale est bien restreint et qu'aucune émotion ne devient

plus rapidement morbide. » Arrivée à ce degré, elle est, comme disaient les anciens, « une courte folie ».

VI. La colère infantile et scolaire. — Elle présente de nombreuses variétés, dont la description est éparse dans les différents traités de pathologie mentale. Pour la commodité de l'exposition, nous proposerons, comme nous l'avons déjà dit ci-dessus, p. 226, — mais sans lui attribuer une valeur absolue — le groupement suivant : 1° formes morbides ; 2° formes semi-morbides, semi-normales ; 3° formes normales ; — classification commode pour les instituteurs et les institutrices. Ils verront mieux ainsi ce qu'il y aura à faire dans chaque cas.

FORMES MORBIDES. — 1° *L'instable.* — Les D[rs] Philippe et Boncour ont étudié l'écolier instable (*loc. cit.*, p. 45-51). Ils constatent que les instables sont à la fois des enfants mobiles et des impulsifs. « Leur irascibilité est extrême. En classe, en récréation surtout, ils crient pour un rien, sont perpétuellement impatients et leur impatience morbide s'exprime tout naturellement par des violences. Sont-ils pris d'une idée, il faut qu'ils la réalisent, à quelque prix que ce soit, sans envisager aucune de ses conséquences. Si on les empêche, alors se manifeste leur colère d'impulsifs : ils se ruent, déchirent, mordent, battent, sans considérer à qui ils s'attaquent ni si celui qu'ils frappent n'est pas beaucoup plus solide et plus vigoureux qu'eux : ce qui manifeste leur manque de jugement et de volonté.

« Ces enfants en classe sont insupportables : ils parlent à haute voix et réalisent toutes les idées qui leur passent par la tête sans se préoccuper d'aucune surveillance ; ils répondent insolemment ou lâchent des injures à la moindre observation, parfois même sans raison » (p. 47-48).

2° *L'épileptique.* — Les mêmes auteurs signalent chez les enfants épileptiques des « troubles psychiques paroxystiques », véritables équivalents de l'attaque spasmodique de la crise. L'enfant « injurie ses maîtres ou ses camarades, ou bien frappe brutalement ceux qui l'entourent, détruit n'importe quoi qui lui tombe sous la main, déchire ses vêtements, etc. On voit parfois aussi des élèves être pris

d'une colère violente, explosive et inexplicable » (p. 67). Ce qui caractérise ces colères c'est leur soudaineté, leur impulsivité, leur absurdité. « La colère, quand elle est épileptique, présente des réactions hors de proportion avec la cause provocatrice. Elle est absurde ; c'est souvent un véritable délire » (p. 79).

Les auteurs citent le cas d'une enfant de onze ans qui, au milieu de la classe, se lève sans motifs, va toucher la fenêtre et revient à sa place. Elle a des mouvements brusques et désordonnés que rien n'explique. Tout à coup, sans raison, elle pousse l'une de ses compagnes, elle mord l'autre, circule en frappant du pied et sait rarement ses leçons. Elle est très en retard au point de vue intellectuel. C'est une épileptique avec crises nocturnes de somnambulisme (p. 68).

3° *L'alcoolique.* — On lira dans le petit livre du Dr Laurent, *la Criminalité infantile*, un triste chapitre sur les *Enfants buveurs* (p. 65-76). On y verra que l'exemple funeste et criminel des parents, dans certaines régions, conduit les tout petits enfants, dès l'âge de six ans, hélas ! à boire du vin pur et de l'alcool. De là vient, avec tant d'autres conséquences désastreuses, un mauvais caractère, une irritabilité, une tendance continuelle à la colère et aux pires violences.

4° *Les violents.* — On lira dans le même livre, un chapitre sur les *Enfants violents* (p. 77-83). Ils ont l'instinct de la destruction, le besoin de nuire et de molester les autres. « Ils éprouvent un plaisir malsain à combiner des farces mauvaises, à insulter et à maltraiter les gens sur lesquels ils ont jeté leur dévolu. » Ces enfants font le mal, frappent et détruisent sans raison comme sans but. L'auteur cite le cas d'une fillette de neuf ans qui, sans rime ni raison, frappe violemment ses petites camarades et cherche à les renverser dans les escaliers. Une autre enfant du même âge, boiteuse, fille d'alcoolique, cynique et ordurière, frappe ses compagnes sans motif et s'amuse à leur passer sa béquille entre les jambes pour les faire tomber. Un enfant de douze ans insulte les passants, jette des ordures dans les boutiques. Il ne redoute que les gifles. Il bat sa mère et la met sous clef. Certains enfants violents méditent leurs mauvais coups. Impulsifs, querelleurs et batailleurs, ils sont aussi rancuniers et font le mal avec intention et après réflexion. « L'enfant T...

se prit de querelle, pendant la classe, avec un de ses camarades. Le maître intervint et l'affaire semblait terminée. Mais pendant la récréation qui suivit, T... s'empara d'une bouteille qu'il prit au préau, dans un panier, et sournoisement en asséna un coup sur la nuque de son camarade, et ce avec une telle violence que la bouteille se brisa et provoqua une blessure des plus graves. »

Remèdes. — Ces différents cas, sauf peut-être le dernier, relèvent de la thérapeutique médicale. C'est au médecin d'intervenir. L'enfant est un malade qu'il faut soigner, non un coupable qu'il faille punir. L'action de la famille et celle de l'éducateur ne pourraient s'exercer qu'après la cure physiologique.

FORMES SEMI-MORBIDES, SEMI-NORMALES. — Le Dr de Fleury distingue deux cas qui rentrent bien sous cette rubrique : 1° la colère des petits neurasthéniques ; 2° l'autre, celle des tempérament hypersthéniques.

1° La première forme est celle de la *faiblesse irritable.* Elle n'est qu'un feu de paille, parfois terrible, vite éteint. « Ce sont, pour la plupart, de délicats et fragiles gamins, vibrants à l'excès, mais sans férocité foncière. On peut arriver assez facilement à les guérir. »

2° La deuxième forme est celle de la *force*, de l'*exubérance irritables.* La nature des tempéraments hypersthéniques est souvent méchante. « Ici, c'est la tendance presque constante à la destruction, le plaisir ordinaire à nuire, à torturer les animaux, à quereller les camarades, et cela chez de petits gars vigoureux aux chairs fermes et au teint vif, mangeant avec une voracité parfois stupéfiante, toujours en mouvement, grimpant aux arbres, escaladant les murs, prompts à mordre, ou à frapper leur compagnons de jeu, braves d'ailleurs, sans crainte pour leur propre peau. » (*Loc. cit.*, p. 157.)

Ces enfants ne sont pas des épileptiques, mais ils ont souvent une hérédité chargée. « Ces enfants, foncièrement malicieux, naturellement féroces, naissent assez souvent de pères alcoolisés, ou intoxiqués dans leur jeunesse ; un bon nombre d'entre eux ont des sœurs ou des frères touchés par le

morbus sacer (1), ou bien encore ils sont sujets eux-mêmes aux crises de haut mal, alternant avec leurs accès de fureur. » (*Ibid.*, p. 158.) Ils sont susceptibles d'amélioration.

Remèdes. — Ils sont d'ordre à la fois médical et pédagogique. Le Dr de Fleury indique un traitement approprié à chacune de ces formes.

Traitement de la faiblesse irritable. — 1° Régime alimentaire réduisant au minimum les fermentations anormales, source fréquente d'empoisonnement pour le cerveau. Ce régime supprime l'alcool et les excitants du système nerveux (vin, café, liqueurs, etc.), les sucreries, les aliments acides, les aliments gras, les conserves alimentaires, les viandes faisandées, les mets épicés, les poissons lourds, les crudités, les légumes indigestes (2).

Les accès de colère étant, chez l'enfant faible et irritable, des réactions nées sur un fond de faiblesse, le Dr de Fleury recommande de lui donner une alimentation riche en principes nutritifs : œufs, poissons légers, cervelle, riz de veau, purées de lentilles et de légumes verts, de la viande un peu cuite, du pain rassis ou grillé, enduit de beurre de bonne qualité et saupoudré de sel gris.

2° Réveil, repos, travail, jeux, sommeil, tout sera réglé et fait à heure fixe. « La régularité de vie est ici d'une importance primordiale. L'enfant, sachant que, quoi qu'il fasse, telle heure de la journée appelle tel genre d'exercice, ne se révoltera bientôt plus contre l'inévitable. »

3° Pratiques hydrothérapiques : tub quotidien ou drap mouillé, friction au gant de crin. Gymnastique et jeu au grand air.

4° Comme médicaments, un peu d'huile de foie de morue en hiver, quelques préparations phosphatées en été.

« C'est en lui donnant progressivement de la force, c'est en procurant du ton et, comme on dit, de l'assiette à son système nerveux qu'on mettra fin à ces réactions vives dont la faiblesse même est la cause prédisposante. Guérir un de ces

(1) L'épilepsie ou haut mal.

(2) Suivant le mot de Platon : « Il ne faut pas attiser le feu par le feu. »

jeunes neurasthéniques de sa débilité, c'est le guérir du même coup de son irritabilité. »

Traitement de l'exubérance irritable. — 1° Régime alimentaire moins tonique que le précédent. Prédominance de l'alimentation végétarienne.

2° Vie au grand air. Exercices physiques, marches un peu prolongées.

3° Comme médicaments, du bromure de potassium associé à des toniques du cœur (digitale, adonis vernalis), ou mieux aux injections hypodermiques de sérum artificiel.

4° Donner au moins trois fois par semaine un bain électrique statique, ou d'eau salée.

Ces enfants sont susceptibles de guérison. La chose est plus difficile quand ils sont nés d'un père, sinon alcoolique, du moins habitué à l'alcool. A ce sujet, le Dr de Fleury s'écrie, avec raison : « N'oubliez pas cela, jeunes hommes qui ne savez plus vivre sans apéritifs, rouges-bords, petits verres, bocks entassés à votre table de café. Vous aurez un jour des enfants dont la méchanceté vous surprendra et vous irritera très fort, et que vous fouetterez violemment pour les punir des excès que vous aurez commis dans le temps où vous leur avez communiqué la vie.

« Nous ne serons que d'abominables sauvages tant que nous ne prendrons pas conscience des devoirs que nous impose dès notre adolescence notre paternité future. »

VII. La colère chez l'enfant bien portant et normal.

FORMES NORMALES DE LA COLÈRE. — Il n'y a pas de différence absolue entre le normal et le pathologique. On redescend par degrés insensibles des formes morbides de la colère aux formes normales. On peut retrouver chez l'enfant sain et normal la plupart des accès décrits ci-dessus, mais sous une forme infiniment atténuée : colères subites, absurdes, disproportionnées par leurs effets avec les causes qui les ont provoquées ; violences, brutalités, efforts pour détruire, blesser, etc.

Pour introduire de l'ordre et de la clarté dans un sujet vaste et complexe, nous nous proposons d'analyser la colère d'abord chez le tout petit, de la naissance à trois ans ; puis

chez l'enfant de trois ans et au delà. Nous dirons les faits, les causes, les conséquences et nous proposerons quelques remèdes d'ordre pédagogique.

VIII. La colère chez le tout petit. — Elle est l'arme instinctive de défense, l'instrument inné de préservation contre tout ce qui contrarie la nature, ses instincts, ses tendances, contre tout ce qui empêche un plaisir ou provoque une douleur.

Dès les premiers jours, ce sont des cris et des mouvements de résistance. Vers deux mois, écrit B. Pérez, le nourrisson « repousse avec violence les objets désagréables, et, par le froncement des sourcils, la rougeur du visage et de la peau du crâne, les trépignements, quelquefois les larmes, montre de véritables accès de colère. A l'âge de trois mois, la jalousie provoque en lui des larmes, des cris et des contorsions, lorsqu'on fait mine de le supplanter dans la possession du sein ou du biberon. Il s'irrite encore, quand il ne peut prendre avec facilité le sein recouvert par l'étoffe du corsage, quand on le débarbouille, qu'on le baigne, qu'on change son linge, quand on ne devine ou ne satisfait pas assez promptement ses désirs. A six mois, en général, il ne se laisse plus enlever, sans criailler d'impatience, ses jouets, auxquels il paraît tenir, soit en vertu d'un instinct inné de propriété, soit en raison des distractions de plus en plus nombreuses qu'ils lui procurent. » (*Les trois premières années de l'enfant*, p. 75.)

Voici un fait que nous ne résistons pas au plaisir de citer. Il a été observé et décrit par un maître dans l'art d'observer et de décrire : Suzanne a juste trois mois et vingt jours, et elle veut saisir un coq rouge, peint sur une vieille assiette qui est à sa portée. Elle frappe l'assiette avec ses poings, la gratte avec l'ongle, lui parle, la retourne avec de grandes secousses... mais en vain. C'est alors que, ayant constaté son impuissance à « détacher le coq de l'assiette, elle se jeta dans une colère qui la rendit rouge comme une pivoine, lui élargit le nez à la façon des Cafres, lui remonta les joues dans les yeux, et les sourcils jusqu'au sommet du front. Ce front, tout à coup rougi, bouleversé, travaillé de bosses, de cavités, de sillons con-

traires, ressemblait à un sol volcanique. Sa bouche se fendit jusqu'aux oreilles, et il en sortit, entre les gencives, des hurlements barbares ». (Anatole France, *le Livre de mon ami*, p. 202, 203.)

Vers l'âge de un an, la colère de l'enfant se traduit quelquefois, dit B. Pérez, « par des actes nuisibles, qui sont comme un germe du sentiment de vengeance. Il bat, par colère, comme par jeu, les objets, les personnes, les animaux ; rejette avec emportement les assiettes, son verre, ses aliments, ses jouets, tout ce qu'il a dans ses mains, sur les personnes qui lui ont déplu, ou simplement sur la première personne venue, quand ces objets lui déplaisent ». (*Loc. cit.*)

Avec Spencer et les partisans de l'évolution, B. Pérez estime que l'enfant reproduit, sous une forme atténuée, la nature du sauvage primitif chez qui l'irascibilité et l'impulsivité sont des traits de caractère fondamentaux.

On peut donner une autre raison : la colère est l'arme des faibles, et l'enfant est faible ; de plus il est irréfléchi, déraisonnable, et c'est la raison, la réflexion, qui sont le frein le plus puissant de l'irascibilité.

B. Pérez remarque avec justesse que la colère est légitime chez le petit enfant. Elle exprime sa révolte inconsciente contre les premières douleurs de la vie : convulsions, colique, mal de gencives, malaise produit par la fièvre, le besoin d'air, de locomotion ou de sommeil.

L'enfant est dans son droit, « lorsque, dans ses maladroits essais de langage, l'expression ayant trahi sa pensée, il hurle, il frappe la terre du pied, s'indigne de si bien dire et d'être si mal compris ». Il a raison de se fâcher, lorsque, « lui ayant donné une mauvaise habitude, comme celle de le bercer, de le laisser dormir sur les bras, ou de le coucher avec de la lumière, on vient à interrompre tout à coup une de ces habitudes » ; quand nous voulons lui imposer un acte rebutant : avaler une potion amère, supporter, sans se plaindre, une correction ou une privation, saluer ou embrasser une personne antipathique.

« Sa colère est aussi de bon aloi, lorsque, selon l'exemple cité par Rousseau, frappé par sa nourrice parce qu'il pleure, il se tait sur-le-champ, devient violet et suffoque de fureur ;...

une autre souffrance s'étant ajoutée à celle qu'il éprouvait sans doute auparavant, il exprime l'une et l'autre par des cris aigus, des signes de ressentiment et de désespoir. »

« L'enfant qui se plaît tant à marcher seul, quoique à ses risques et périls, se fâche sérieusement si l'on s'obstine à lui imposer une aide, quand il a envie de courir en liberté. » (*Loc. cit.*, p. 77-78.)

Nous avons insisté à dessein sur les côtés naturels et légitimes de la colère chez le tout petit, pour bien montrer que la colère, même à cet âge (et plus tard aussi, on le verra bientôt), n'est pas toujours un mal, un défaut, une tare. Elle est un réflexe offensif. Elle est le symbole de la vitalité.

Mais elle a ses torts, ses excès, ses inconvénients. « Elle peut être l'expression aiguë du caprice, de la jalousie, de la haine, du mépris, de toutes les passions hostiles, de la combativité, de la destructivité, de la vengeance, l'arme à deux tranchants de la méchanceté humaine, qui se blesse en blessant les autres. »

L'habitude de la colère entrave les progrès de la bienveillance et de la société, comme on peut le voir chez les petits bambins qui s'irritent, régulièrement, toutes les fois qu'on leur donne un aliment ou un jouet non désirés, ou parce qu'une personne étrangère leur parle ou les cajole.

B. Pérez cite un certain nombre de cas assez curieux, et notamment celui d'une fillette de onze mois qui entre en fureur parce qu'elle n'a pu réussir à saisir le nez de son grand-père. (*Loc. cit.*, p. 79.)

« Quand les jeunes enfants sont en fureur, ils se roulent par terre, sur le dos et sur le ventre, criant, donnant des coups de pied, égratignant et frappant sur tout ce qui est à leur portée. » (Darwin.) « Ce n'est plus seulement de la colère, c'est de la rage, la rage qui est la colère de ceux qui sont faibles et impuissants, d'autant plus violente qu'elle est associée à moins de pouvoir. » (G. Compayré.) Ces faits et tous ceux du même genre méritent d'être surveillés et réprimés. Ci-dessous, nous proposerons quelques moyens de répression et d'amélioration.

IX. Après trois ans; dans la famille, à l'école. — Ici les *faits* sont nombreux et très connus. On en trouvera quelques-uns dans J. Sully (*loc. cit.*, p. 319 et suiv.) et dans B. Pérez, *l'Education morale dès le berceau*, p. 175 et suiv.

Nous citerons de préférence les résultats d'une étude récente et conduite d'une façon scientifique, due à l'initiative de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant :

Les signes physiques de la colère ont été relevés dans presque tous les cas. Un premier point, qui mérite d'être signalé, c'est la proportion relativement grande des enfants qui pâlissent. Cette proportion, selon la façon dont on groupe les chiffres, va de 37,57 p. 100 à 45,08 p. 100. Or, les auteurs qui ont traité la question s'accordent à considérer la rougeur comme la loi et ne signalent la pâleur que comme tout à fait exceptionnelle.

Les mouvements sont rapides, incoordonnés; toutefois, l'immobilité et la raideur du corps sont signalées dans 24 cas. Les poings sont ordinairement serrés, rarement les mains restent ouvertes (14 cas). La voix est presque toujours altérée ; deux fois seulement on n'a pas constaté de modification, encore dans l'un des cas s'agit-il d'un enfant chez qui c'est peut-être moins à la colère qu'à la méchanceté froide que nous avons affaire.

La statistique des actes accomplis pendant la colère ne manque pas d'intérêt. Un assez grand nombre d'enfants se roulent à terre, se couchent, trépignent, 43 ont mordu ou tenté de mordre, 31 n'ont ni mordu ni essayé de mordre ; 137 ont commis ou tenté des actes de violence sur autrui ; 16 en ont commis sur eux-mêmes en même temps que sur autrui ; 3 ne se sont attaqués qu'à eux-mêmes ; 76 ont frappé, brisé des objets, en même temps qu'ils frappaient autrui ; 13 ont frappé des objets inertes seulement ; 11 n'ont commis aucun acte de violence et se sont bornés à crier, à pleurer, à bouder.

Dans la grande majorité des cas, l'enfant, pendant son accès de colère, a perdu presque absolument son bon sens et le contrôle de soi-même.

La colère vraie ne semble pas pouvoir être préparée et méditée. Des 14 réponses affirmatives, la plupart ne sont pas probantes ; il y a eu simulation suivie d'un accès véritable et spontané, ou bien les actes de vengeance et de cruauté n'ont pas été accomplis pendant la colère.

Les phénomènes consécutifs de la colère sont physiques ou moraux. Les larmes sont fréquentes ; les maux de tête, la prostration sont signalés un assez grand nombre de fois, mais rarement des troubles physiques graves et durables. Dans la plupart des cas l'enfant revient, après sa colère, à son état moral ordinaire. Cependant 49 enfants sont restés plus ou moins longtemps fermés ou haineux ; 38 ont cherché à se venger ; 29 n'ont témoigné ni regrets ni remords.

L'état de santé des sujets est d'ordinaire bon, mais il s'agit de la santé extérieure, pour ainsi dire ; le nombre des nerveux, des fébricitants est relativement élevé ; un assez grand nombre d'enfants ont eu

des maladies antérieures. Les renseignements fournis sur les antécédents héréditaires sont nécessairement fort incomplets ; ils sont significatifs cependant. La violence, l'irascibilité ou la nervosité des parents est signalée 57 fois, l'alcoolisme 24 fois.

L'influence de l'état atmosphérique semble assez fréquente. Avec l'âge diminue d'ordinaire la colère : cependant dans 6 cas, il n'y a eu que diminution de fréquence et non de violence ou inversément ; dans 10 cas, pas de changement ; dans 6 cas, diminution de fréquence, mais accroissement de violence ; dans 11 cas, accroissement de fréquence et de violence à la fois.

DIVERSES FORMES DE LA COLÈRE ; ENFANTS COLÈRES

Les documents qui nous ont été transmis permettent, semble-t-il, de distinguer deux grandes formes de colère : l'une se rattacherait à l'instinct de conservation personnelle sous sa forme offensive ; l'autre à l'instinct de conservation sous sa forme défensive. Ce second type mériterait d'être caractérisé. L'enfant se borne à pleurer, crier, bouder, trépigner, sans attaquer, sans commettre aucun acte d'agression. Les coups portés sur les objets inertes, les sensations pénibles qu'on s'inflige à soi-même semblent n'avoir d'autre but que de se distraire de la douleur qu'on éprouve.

Ce ne sont pas seulement des cas de colère défensive qu'on peut relever ; il y a des enfants chez qui se manifeste exclusivement ou à peu près exclusivement cette forme de colère ; nous serions donc là en présence d'un type spécial d'enfants irascibles. Ce point mériterait une étude spéciale.

Les enfants irascibles sont aussi un intéressant sujet d'étude. Par enfants irascibles on a entendu ceux chez qui la colère est particulièrement remarquable, soit par sa fréquence, soit par sa gravité. Le total de ces cas, mis à part, s'est élevé à 75, se décomposant ainsi :

Fréquence et gravité : 18 ;
Fréquence sans gravité : 41 ;
Gravité sans fréquence : 16.

L'examen des antécédents, de l'état de santé, de l'hérédité conduit à cette conclusion que nous avons affaire à de petits malades plutôt qu'à de petits méchants. La proportion des enfants dont l'état de santé est inquiétant monte ici à 38,66 p. 100, tandis que pour les 108 chez qui la colère est rare et peu grave, elle n'est que de 28,7 p. 100. Pour ce qui est de l'hérédité, la proportion est plus forte encore : 63,33 p. 100 contre 37,03 p. 100.

Pour les enfants chez qui la colère, bénigne en somme, est fréquente, il faut tenir compte, en outre, de l'exemple, de la mauvaise éducation, de l'excès d'indulgence ou de l'excès de brutalité.

RENSEIGNEMENTS PÉDAGOGIQUES

La colère est un symptôme important à noter, tant au point de vue physique qu'au point de vue moral.

Des précautions hygiéniques s'imposent, parfois le recours au médecin

Les motifs ordinaires de la colère ont une signification particulière en ce qui concerne le caractère ; s'il est des colères méprisables, il en est d'autres qui sont le signe d'une certaine noblesse et générosité de sentiment.

Guérir l'enfant de sa propension à la colère, c'est inculquer en lui très profondément un sentiment, une idée, un souvenir qui sera nécessairement suscité par l'apparition même de la colère et qui sera assez puissant pour arrêter l'impulsion. Ainsi s'explique aussi la supériorité des motifs moraux qui tiennent de l'individu même et constituent un réducteur constant et personnel. L'appel à la raison est le plus sûr en même temps que le plus moral des moyens. Son efficacité n'est rendue certaine, d'ailleurs, que grâce à un régime moral régulier, à une discipline générale rationnelle elle-même.

P. MALAPERT.

(*Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 10, p. 242-244. — Cf. *ibid.*, n° 12, p. 292-293.)

CAUSES. — Les *causes* peuvent être rangées sous un certain nombre de rubriques générales. Voici les plus fréquentes ; elles sont empruntées aux tendances naturelles de l'enfant, dont la contrariété provoque infailliblement un accès de colère ; ce qui démontre bien, une fois de plus, que la colère est la forme offensive de l'instinct de conservation :

1° *Instinct de conservation :* Colère à la suite de menaces, peur des coups, peur d'un chien hargneux. Colère contre tout ce qui peut gêner ou compromettre le sentiment de la sécurité ou de la tranquillité.

2° *Nutrition, appétit :* Colère contre les parents qui ne donnent pas l'aliment ou la gourmandise désirés.

3° *Amour inné du plaisir :* Colère contre tout ce qui gêne un plaisir, contrarie un désir ou procure une douleur.

4° *Instinct de possession :* Colère contre celui qui arrache des mains un jouet ou tout autre objet possédé ; contre celui qui détient le jouet désiré et refuse de le prêter ou de le donner.

5° *Routine :* Colère contre tout changement d'habitude non compris et qui ne paraît pas justifié ; contre les changements d'habitudes qui contrarient la satisfaction des désirs attendus et habituels. Colères très fréquentes chez les enfants trop choyés et « gâtés ».

6° *Amour-propre, orgueil, vanité :* Les vaniteux sont irritables. « Epris de leurs propres mérites, c'est-à-dire de

choses frivoles et sans prix, ils ne peuvent souffrir de se voir méconnus ; c'est pourquoi un rien les froisse, les indigne, et parfois les exaspère. Leur colère, il est vrai, va rarement jusqu'à l'agression, mais elle suscite, ce qui est pire, de méchantes petites haines et de vilaines petites vengeances dont ils sont les premiers à souffrir. » (Thomas, *Education des sentiments*, p. 99.) D'où colères contre les moqueries inoffensives, les reproches même mérités, les punitions, contre le camarade plus adroit, plus heureux en classe, mieux noté, plus choyé, etc.

7° *Le jeu :* Colère contre la cloche qui sonne et le maître qui rappelle l'heure du travail.

8° *Indépendance, volonté :* Colère contre la règle ou l'autorité que l'enfant considère comme gênantes et qui, effectivement, sont gênantes.

9° *Dignité. Justice :* Colère contre l'insulte, contre l'injustice, la faveur imméritée, le passe-droit, la violation d'un droit ; contre les indélicatesses, les mensonges, les vols.

10° *Mauvaise éducation, mauvais exemples :* Colères de l'enfant mal élevé et vivant dans un milieu de violents et d'emportés ; il imite, avec la plus grande facilité, la violence, l'emportement. De même, de très bonne heure, avant même l'âge de trois ans, il bat la chaise ou la porte qui l'ont blessé. Pourquoi ? parce qu'une mère ou une « bonne » niaise auront dit : « Méchante chaise, méchante porte, qui fait mal à bébé, bats-la. »

Effets. — 1° *Sur le corps :* Nous les avons déjà décrits, voir ci-dessus p. 237.

2° *Sur la sensibilité physique :* Elle disparaît partiellement. L'enfant en colère ne sent plus ni les chocs ni les coups.

3° *Sur la sensibilité morale :* Les sentiments de pitié, de bienveillance, de dignité même, paraissent évanouis.

4° *Sur l'intelligence :* Elle s'obscurcit singulièrement. L'emporté ne discerne plus le bien du mal, l'utile du nuisible ; il raisonne faux, il oublie. « La portée de l'intelligence est diminuée, sa perspicacité amoindrie, sa justesse détruite : elle est comme affolée. » (Thomas, *loc. cit.*, p. 97.)

5° *Sur la volonté :* En plein accès, le violent n'est plus maître de lui, il est « hors de lui », comme fou. Ce n'est

plus un homme libre, mais une force aveugle déchaînée. « Il n'agit point, il est agi. »

Remèdes. — A) *Procédés de correction et d'amélioration.* — Par hypothèse nous étudions les formes normales de la colère. Nous supposons que les tares physiques et héréditaires sont ou absentes ou très atténuées. Il n'y a pas ici de thérapeutique spéciale à conseiller, mais seulement une bonne hygiène générale.

Mais il faut surtout indiquer les devoirs des éducateurs, parents, maîtres et maîtresses, et leur proposer quelques moyens pédagogiques et moraux de correction et d'amendement.

Ici, plus que partout ailleurs, le maître doit prêcher d'exemple. Ce n'est pas par la colère qu'on peut guérir de la colère, mais par le calme. Et cela doit s'entendre de plusieurs façons : 1° le maître sera calme ; la véritable autorité est faite de patience, de douceur et de sang-froid. Les parents éviteront ces accès ridicules où l'on voit une mère menacer son enfant des pires punitions pour une sottise insignifiante, et le père menacer de le « tuer » pour un fait sans importance. Quel détestable procédé d'éducation! Le petit drôle rit sous cape et recommencera, et surtout, ce qui est plus grave, il s'emportera, lui aussi, il deviendra fatalement un violent, un emporté ; 2° on évitera, soit dans la famille, soit à l'école, les châtiments corporels : c'est de la brutalité et non de l'éducation. Ils font souffrir l'enfant, irritent son cœur, provoquent la haine et la rancune, et, loin de l'améliorer, ils le gâtent en le poussant, lui aussi, à la brutalité et à la violence. Avec les tout petits quelques gouttes d'eau froide à la figure, ou la petite « taloche » paternelle, ou mieux, la menace de cette petite taloche, pourront être tolérées, à condition de n'en pas abuser ; 3° on évitera les taquineries inutiles, les moqueries blessantes, les reproches faits sur un ton aigre et méprisant. Rien n'agace plus l'enfant, rien ne contribue davantage à aggraver son irascibilité. L'enfant se fâche, et parfois il a raison ; 4° la patience, la douceur, vont de pair avec l'ordre et la régularité, la fermeté et la persévérance : à faute légère, reproches légers ; à fautes graves, reproches

graves. On peut même, dans ce dernier cas, manifester une certaine colère contenue, régulière et modérée : « Elle devient l'image redoutée de la justice, et suffit par sa seule vue pour réprimer toute insubordination. » (Bain.) Et encore faut-il veiller à ne pas abuser des reproches. L'enfant, sans cesse harcelé par les observations, s'énerve, s'irrite. On ne doit faire que les reproches nécessaires Souvent même un geste, un regard, un signe, suffisent pour calmer l'accès de colère, l'empêcher d'exploser. Et surtout, si l'accès de colère n'a pas été enrayé et s'il se manifeste, on ne cédera pas à l'enfant. Quand il sera bien convaincu, à la suite de nombreuses expériences, que ses cris et ses impatiences sont inutiles, il ne manquera pas d'y renoncer; 5° Enfin une dernière manifestation du calme et de l'exemple donnés par les parents et les maîtres sera l'habitude de la réflexion : une fois l'accès passé, faites-lui honte de sa courte folie. « Tu as crié, pleuré, hurlé, mon petit homme, à quoi cela t'a-t-il servi ? à rien, et il en sera toujours ainsi ; sans compter que tu t'es blessé, tu as cassé ton jouet, et tu as fait de la peine à tes parents, à ton maître. » On profitera de l'occasion, mais sans en abuser, pour lui raconter quelques histoires vraies ou imaginées, mais toujours vraisemblables, montrant les funestes conséquences de la colère : un enfant qui a avalé un corps dur et qui en a souffert ; un autre qui a crevé l'œil à son petit camarade ; un autre qui a, dans un moment d'impatience, replacé sur la table la carafe qu'on lui défendait de toucher : sous la violence du choc, la carafe se brise et coupe les artères et les veines de l'avant-bras, d'où grave hémorragie et danger de mort, et ainsi de suite. On pourra lire aussi, dans d'autres circonstances, les fables composées par Fénelon à l'intention de son élève, fantasque et irascible : *le Fantasque, le Jeune Bacchus et le Faune, l'Abeille et la Mouche*, etc.

Pour résumer ce premier groupe de conseils, nous dirons que l'on peut corriger la violence et l'emportement, les impatiences et l'irascibilité, par l'exemple du calme, du sang-froid et de la maîtrise de soi. « Un enfant élevé par Platon, de retour dans sa famille, fut témoin, nous rapporte-t-on, des fureurs de son père « Je n'ai jamais vu cela chez Platon,

dit-il. — Que nos élèves puissent de même, en rentrant chez eux, où souvent ils sont témoins de faits regrettables, se dire aussi : « Je n'ai jamais vu cela chez mon maître. » (Thomas, *Education des sentiments*, p. 102.)

On peut recommander aussi l'appel à l'amour-propre et au sentiment de la dignité personnelle. Il suffirait de conduire une de nos fillettes devant une glace pour lui faire honte de ses petites colères, toujours anodines il est vrai, et les calmer assez rapidement, avec quelques petits reproches. Mais on n'a pas toujours, surtout en classe, un miroir ou une glace à sa disposition. On peut néanmoins faire remarquer aux enfants, témoins d'un accès de colère, tout ce qu'il y a de « vilain » dans ce visage empourpré et dans cette physionomie grimaçante, tout ce qu'il y a d'humiliant et de dégradant dans ces gestes désordonnés et ces paroles incohérentes.

Un dernier groupe de conseils peut être résumé sous cette rubrique : éducation de la volonté (voir t. Ier et II). Ce qu'il y a de fondamental dans l'éducation de la volonté, nous l'avons déjà dit, c'est d'apprendre à réfréner ses réflexes, ses instincts et ses tendances. L'enfant habitué à réfréner ses réflexes, résistera à l'impétuosité de la colère qui n'est qu'un réflexe. Habitué à « philosopher » avec ses tendances, il résistera à ces dernières : il saura ajourner un plaisir, supporter avec calme une douleur, un mécompte, une déception. Par suite, il ne s'irritera pas pour un rien, pour une vétille ; habitué à résister au premier mouvement, il saura se contenir et réfléchir. « Quand la colère fermente au fond de l'âme, dit Sénèque, efforçons-nous d'étouffer ses premiers symptômes ; que notre visage conserve l'apparence du calme, que notre voix reste douce, que notre allure devienne moins brusque, et insensiblement sur ces dehors se modifiera l'intérieur de l'âme. » « Un sage conseillait à Auguste, étant en colère, de ne s'émouvoir que premièrement il n'eût prononcé les lettres de l'alphabet. Le conseil est moins puéril qu'au premier abord on pourrait le croire. Tout répit obtenu est, en effet, un gage de victoire, le propre de la colère étant de s'apaiser, d'ordinaire assez vite, lorsqu'elle ne peut sur-le-champ éclater et se satisfaire. » (Thomas, *loc. cit.*, p. 103.)

B) *Procédés de conservation.* — Mais gardons-nous bien d'extirper entièrement la colère, et, qu'on nous pardonne cette expression, d' « émasculer » nos élèves. La colère, une certaine colère, a du bon. « A mon avis, un enfant de dix mois qui ne pleure pas et qui ne crie pas au moins quatre ou cinq fois par jour, qui ne s'amuse pas et ne s'irrite pas, comme le sauvage et le jeune animal, pour une bagatelle, manque de sensibilité, d'intelligence, et manquera, sans doute, de caractère : je dirai de lui, ce que M[me] Pape-Carpantier disait de l'enfant sage, qui ne remue pas en classe et qui ne joue pas dans le préau : Enterrez-le, il est mort ! » (B. Pérez, *Education morale*, etc., p. 177, 178.)

La colère infantile est un signe de vitalité et de santé, quand elle ne dépasse pas une certaine mesure. Elle est comme le trop-plein de la vie. Chez beaucoup d'enfants, elle est l'excès de la franchise. Fi de ces vilains sournois, au regard torve, au calme apparent, qui rongent leur frein et méditent, dans le silence de leur rancune et de leur haine, un mauvais coup ! Combien ne leur est pas supérieur ce gentil bambin, un peu exubérant, mais au regard clair, franc, au caractère généreux, qui « s'emballe » un peu trop vite, mais si vite apaisé et si peu rancunier. Comme il est aisé de lui pardonner et de l'amender ! Suivez-les, plus tard, dans la vie, et vous verrez quel est celui des deux qui sera devenu sympathique, utile et aimé.

Une certaine colère est aussi l'indice d'un caractère et d'une personnalité qui s'éveillent ou s'affirment. « La colère n'est-elle pas une force puissante, une qualité estimable, quand elle s'applique à de justes motifs, et qu'elle se modère en éclatant ? Le don de se posséder dans la discussion, de contenir son indignation, qui donne à certains hommes une si grande supériorité sur les autres dans les assemblées politiques, cette raison véhémente qui a rendu si redoutables et si superbes les Démosthène, les Mirabeau, les Gambetta, c'est là une faculté non moins nécessaire à l'éducateur qu'à l'homme d'Etat. » (B. Pérez, *loc. cit.*, p. 179.) Il n'est pas bon que nos écoliers aient un air effacé, endormi. Une certaine vivacité, une certaine fermeté et autorité dans le ton sont de mise, sans

toutefois dépasser les bornes de la bienséance, de la politesse et du respect.

Une certaine colère, ou plus exactement une certaine vivacité d'allure, est aussi l'indice du courage et de l'énergie. Aristote pensait que le courage le plus naturel est celui que donne la colère, pourvu qu'il soit précédé d'un choix, d'une préférence qui apprécie les motifs qui le déterminent. Le doux Fénelon lui-même déclarait que « les naturels vifs et sensibles... ont de grandes ressources ». Il est des moments où il faut savoir éprouver une colère, sinon on n'est plus un homme. Celui qui supporte sans broncher moqueries déplacées, reproches immérités, atteintes à ses droits ou à sa dignité, celui-là ne nous inspire qu'une médiocre estime. Gardons-nous, en réprimant les écarts de la colère chez les enfants, de briser ce ressort. Nous ferions des enfants dociles, sans doute, mais résignés, passifs, sans caractère comme sans énergie, et prêts aux lâchetés.

A plus forte raison faut-il ne pas briser le ressort de la colère en présence des injustices et des actes condamnables. Il est bon d'éprouver

> ces haines vigoureuses
> Que doit donner le vice aux âmes vertueuses.

Si nous voyons un enfant accepter trop docilement la domination des autres, n'hésitons pas à lui conseiller, à lui apprendre même à se défendre. Tendre une joue, puis l'autre, cela serait bon dans une cité monastique, mais non dans la cité moderne, où chacun doit conquérir, de haute lutte, mais par des moyens honnêtes, sa place au soleil. Il n'est pas bon que les enfants soient matés par une discipline excessive et autoritaire. (Voir ci-dessous, p. 298-322.) Il ne faut pas, suivant les expressions triviales, qu'ils se laissent « marcher sur les pieds » sans crier gare. De concession en concession ils en arriveraient vite à être méconnus, dominés, maltraités, et cela à l'avantage des dominateurs sans scrupules, souvent malhonnêtes et méchants, toujours prêts à exploiter les honnêtes et les dociles ou les indifférents. En présence du mensonge, de la fourberie, il faut réagir vigoureusement. C'est souvent naïveté que d'être de trop « bonne composition ». Bref, il faut, en modérant les écarts

de la colère chez l'enfant, se bien garder de briser le ressort de la volonté. Apprenons à nos enfants à vouloir et à agir énergiquement, tout en respectant les droits d'autrui.

Car il ne faut jamais oublier les nécessités de la vie sociale, de la vie en commun. Il y faut, non seulement la justice stricte et un peu sèche, mais aussi la mesure, la maîtrise de soi, la politesse et la douceur qui corrigent, sans les détruire, les à-coups de la volonté, et la vivacité des tempéraments.

X. L'enfant sournois. — Le sournois est un menteur, mais c'est un menteur d'habitude et qui cache son jeu. C'est donc un double menteur, un vrai « comédien » (en grec *hupocritès*), un « hypocrite », un fourbe.

Le véritable sournois cache son jeu sous des dehors aimables, empressés ; il use de paroles avenantes, bienveillantes, flatteuses et mielleuses. Mais ce jésuitisme répugnant demande une raison déjà développée et exercée. L'enfant n'en est pas encore capable. Du moins nous n'en connaissons pas d'exemple. L'enfant sournois reste silencieux, gêné, boudeur ; il cache mal son jeu. C'est un « comédien » maladroit.

Causes. — Les causes physiques et morbides sont difficiles à assigner. On sait que le mensonge se rencontre fréquemment chez les instables, les hystériques et les épileptiques. (Philippe et Boncour, *loc. cit.*, p. 127; Laurent, *loc. cit.*, p. 45.) Mais quant à la fourberie, à l'hypocrisie, on n'a pas encore, que nous sachions, rattaché ces vices à des tares ou à des lésions organiques précises, localisées.

Les causes de la fourberie et de l'hypocrisie sont plutôt d'ordre mental. Ce sont d'abord les causes du mensonge. (Voir ci-dessus, 14e leçon ; t. Ier, p. 109; t. II, p. 222.) Parmi ces causes, il importe de souligner plus particulièrement l'habitude de déguiser sa pensée, le besoin de nuire, la jalousie et l'envie, la haine et la rancune. En allant plus avant dans l'analyse on découvrirait l'égoïsme et l'orgueil qui sont la source de tous les vices.

Il est aussi des causes sociales qui tiennent au milieu : la plus fréquente est la maladresse et l'absurdité de cer-

tains parents et de certains maîtres qui infligent des punitions tantôt injustes, tantôt exagérées par rapport à la faute commise. Ils terrifient l'enfant par des violences continuelles et souvent des châtiments corporels. L'enfant, mal surveillé, se réfugie derrière le voile protecteur de la dissimulation. Ajoutez à cela les taquineries et moqueries déplacées, les humiliations amères, les comparaisons désobligeantes avec des camarades plus intelligents ou plus heureux, — et l'on comprend sans peine que l'enfant se renferme dans une bouderie rancuneuse, qui deviendra peu à peu dissimulation, fourberie, hypocrisie.

Remèdes. — Nous renvoyons aux conseils pratiques donnés ci-dessus dans la 14e leçon et dans le tome Ier, p. 109; ainsi que dans le tome II, p. 224. Nous insisterons ici sur les points suivants : donnez à l'enfant l'exemple de la franchise; soyez avec lui patient, doux et invariablement juste; luttez patiemment contre l'égoïsme et l'orgueil ; évitez les punitions exagérées et les colères inutiles; inspirez confiance à l'enfant, et vous verrez disparaître peu à peu la jalousie et l'envie, la rancune et la haine. Il ne vous cachera pas ses pensées. Il ne pensera plus à nuire. Il vivra en toute confiance, en toute sécurité, avec ses camarades. Avec eux, plus de dissimulation, de fourberie et d'hypocrisie, mais une bonne et saine franchise, l'amitié et le désir de se rendre utile.

XI. Autres types d'anomalies mentales et morales. — La simple énumération des tempéraments et des caractères faite jusqu'ici démontre toute leur diversité. La recherche des moyens propres à les modifier démontre aussi les limites et la puissance de l'éducation.

Toutefois, pour remplir pleinement les promesses de la préface du tome Ier et du présent volume, sur les rapports de la pédagogie et de la médecine, nous devrions poursuivre la description des autres types pathologiques de tempéraments et de caractères. Mais nous ne pourrions le faire sans sortir des cadres qui nous sont assignés. Nous nous contenterons de signaler quelques types assez fréquents dans nos écoles et quelques références.

1° *L'écolier indiscipliné :* Bien distinguer l'indiscipline morbide des écoliers mentalement anormaux, de l'indiscipline tout extérieure d'un écolier bien portant et vigoureux. (Philippe et Boncour, *loc. cit.*, p. 49, 50.)

2° *L'arriéré pédagogique.* (*Ibid.*, p. 42, 43, 109-124; Cf. *Revue pédagogique : Vrais et faux écoliers anormaux*, novembre 1904.)

3° *Les subnormaux :* Ecoliers nerveux, instables, excentriques, originaux (« fous, toqués, cerveaux brûlés, hurluberlus, loufoques ») ; naïfs, simples, benêts ; esprits lourds, enfantins ; les écoliers adénoïdiens ; les « constipés » (p. 104, 105). L'enfant subnormal est le type de l'écolier à sauver de la ruine intellectuelle et morale. (*Ibid.*, p. 91-107.)

4° *Les cruels, méchants.* (James Sully, *loc. cit.*, p. 324.)

5° L'écolier *alcoolique* (Dr Laurent, *loc. cit.*, p. 65-70) ; *voleur* (*ibid.*, p. 87-114) ; *hystérique* et *épileptique* (*ibid.*, p. 136-142. — Cf. Philippe et Boncour, *loc. cit.*, p. 59-91) ; *érotique* (Dr Laurent, *loc. cit.*, p. 71-77).

XII. Conseils pédagogiques. — Cette simple énumération, tristement suggestive, nous oblige à dire aux parents : Pères et mères, veillez sur vos enfants. A la moindre anomalie mentale et morale, consultez le docteur. Si vos enfants sont sains et bien équilibrés, surveillez discrètement mais avec un soin jaloux leurs fréquentations, leurs amitiés.

Nous dirons aussi aux éducateurs : Instituteurs et institutrices, veillez sur vos élèves. Ne les punissez pas à la légère, vous avez souvent affaire à des malades. Signalez la chose à la famille et conseillez la visite du médecin. Quand vous direz d'un élève : c'est un « mauvais élève », réfléchissez aux sens si nombreux et si variés que peut prendre cette simple formule. Elle désigne plus de dix anomalies mentales ou morales, liées à une tare organique, le plus souvent héréditaire. Avant d'infliger un pensum ou des reproches, réfléchissez. Enfin, d'une façon générale, surveillez discrètement, en psychologue, en moraliste et en médecin, les conversations de vos petits écoliers, leurs liaisons et leurs amitiés, tous leurs faits et gestes.

Il en est de terriblement significatifs pour celui qui a lu les pages signalées ci-dessus.

XIII. Conclusion. — C'est dans les trois leçons que nous venons d'achever qu'on peut le mieux apprécier l'union intime, inséparable, de la médecine, de la pédagogie et de la morale, dans la formation morale de l'enfant. On y voit également jusqu'où peut aller l'éducation dans l'amendement et la transformation des tempéraments et des caractères.

On peut même y voir le portrait du bon et du mauvais élève, ou, ce qui est plus exact, le type de l'écolier normal. De ces trois leçons comme de toutes celles des tomes Ier, II et III de ce traité, se dégage un type idéal de l'enfant formé d'après les lois de l'hygiène, de la science et de la morale, dans lequel l'éducateur doit voir le citoyen de demain : producteur robuste et adroit, intelligence lucide, caractère ferme, homme de labeur, de vertu et de progrès.

Résumé.

I. — D'après Helvétius, esprits, tempéraments et caractères sont primitivement égaux chez les enfants. Si, plus tard, ils sont devenus différents les uns des autres, c'est à l'éducation qu'on doit attribuer ces diversités et ces modifications. L'éducation a une puissance illimitée.

II. — Ce paradoxe est contredit par l'expérience. Dès l'origine les tempéraments et les caractères sont différents sous l'influence de l'hérédité et de l'atavisme. L'éducation ne peut pas faire disparaître ce *primum datum*, mais elle le transforme. On connaît des exemples de transformation morale et même physique. L'éducation opère la fusion de l'inné et de l'acquis, de l'instinct et de l'habitude, de la nature et de l'art, du mécanisme et de la liberté.

III. — Nous en avons vu des exemples dans les tomes Ier et II, et plus particulièrement dans les leçons consacrées à l'enfant triste, nerveux, trop sensible. Nous allons en voir de nouveaux en étudiant l'enfant paresseux, colère, sournois, et quelques autres types d'anomalies mentales.

IV. — L'enfant paresseux : on distingue le paresseux malade, impuissant (asthénique, épileptique); le paresseux bien

portant (l'écolier désorienté, découragé, abandonné), le vrai paresseux, l'indolent bien portant. Unie à la médecine, l'éducation peut beaucoup pour guérir la paresse : donner de la force au cerveau, apprendre à l'enfant à s'en servir et lui imposer de bonnes habitudes.

V, VI. — L'enfant colère : la colère est un réflexe offensif dont M. Ribot a décrit avec précision la physiologie et la psychologie. La colère infantile et scolaire présente des formes morbides (l'instable, l'épileptique, l'alcoolique, les violents); des formes semi-morbides, semi-normales (colère des petits neurasthéniques, des tempéraments hypersthéniques). Ces différentes formes peuvent être soignées et en partie guéries par un traitement à la fois médical et psychologique.

VII. — Enfin on distingue les formes normales de la colère chez l'écolier bien portant.

VIII. — Chez le tout petit enfant elle est l'arme instinctive de défense, l'instrument inné de préservation contre tout ce qui contrarie la nature. Elle n'est pas une tare mais le symbole de la vitalité. Mais elle a ses excès et ses inconvénients.

IX. — Après trois ans, dans la famille et à l'école, la colère devient un sujet d'étude des plus attachants pour les parents et les maîtres. Il faut discerner ses causes variées et connaître ses effets et appliquer les remèdes. Parmi ces derniers, les uns sont destinés à corriger et à améliorer, les autres à conserver une certaine vivacité d'allure, indice des natures vivantes, franches et généreuses.

X. — L'enfant sournois : c'est un menteur d'habitude, qui cache son jeu. C'est donc un double menteur, un vrai comédien. Les causes sont d'ordre mental et social. Les remèdes sont surtout psychologiques.

XI, XII. — La liste des anomalies mentales et morales n'est pas épuisée. Il faut connaître les principales pour être apte à observer les enfants, aviser les familles, appliquer les remèdes s'il y a lieu. Ce côté attristant de la nature infantile impose à l'éducateur des devoirs stricts de vigilance et d'attention aiguisée.

XIII. — C'est dans les études de ce genre qu'on peut le mieux voir l'union étroite et indispensable de la médecine, de la psychologie, de la morale et le l'éducation.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Helvétius a dit « que tous les hommes naissent égaux et avec des aptitudes égales et que l'éducation seule fait les différences ». Montrez, par quelques observations précises et détaillées que vous avez faites sur les élèves de l'école annexe, ce qu'il faut penser de cette proposition et justifiez en droit vos conclusions. (Académie de Poitiers, 1907.)

2. — Etude d'un élève (ou d'une élève) du cours élémentaire de l'école annexe. Son tempérament, son caractère. Citer des faits. Procédés d'éducation qui lui conviennent. (Académie de Poitiers, 1907.)

3. — Puissance et limites de l'éducation. Antagonisme de la nature (hérédité, instinct, le « naturel ») et de l'éducation (habitudes acquises). Applications aux anomalies mentales et morales que vous connaissez, et de préférence à celles que vous avez observées vous-même aux écoles d'application ou ailleurs.

4. — Les anomalies mentales et morales chez les écoliers. Classification d'ensemble. Décrire les faits. Indiquer les causes, les remèdes. Rôle respectif du médecin, de la famille et de l'école. Rôle spécial du maître : 1° dans l'observation des indices et des faits morbides ; 2° dans l'application des remèdes.

5. — Rôle de l'éducateur en présence des anomalies mentales et morales des écoliers. Principes. Applications pratiques. Remèdes d'ordre médical et psychologique.

6. — L'enfant paresseux et ses variétés. Faits, causes, effets, remèdes.

7. — L'enfant colère et ses variétés. Faits, causes, effets, remèdes.

8. — L'enfant sournois et ses variétés. Faits, causes, effets, remèdes.

N. B. — Afin de traiter ces trois sujets d'une façon concrète et précise, nous recommandons de lire les ouvrages cités ci-dessous dans le numéro 1 (*Conférences et Education professionnelle*), d'en relever avec soin *tous* les faits observés et d'y ajouter ceux qui auront été observés directement aux écoles d'application ou ailleurs.

9. — Expliquez et justifiez, — s'il y a lieu — ce mot de la préface du tome Ier : « Cet ouvrage ne dira pas à la Psychologie : « Préserve-toi « de la médecine et de la Sociologie ! » mais : « Fais alliance avec elles « et reste toi-même. » Il dira à l'éducateur : « Sois, avant tout, un psy- « chologue, un observateur direct de l'âme enfantine; mais sois aussi, « à quelque degré, un médecin, un sociologue, un moraliste »; ce mot de la préface du tome II : « Ce livre s'inspire, lui aussi, des enseignements de la médecine et de la sociologie, la première enseignant, pour les respecter, les exigences de la nature physique de l'enfant ; la seconde indiquant, pour l'y préparer, celles de la vie moderne », ce mot de

la préface du tome III : « Ce livre accentue davantage l'union de la pédagogie avec la médecine et la sociologie. Il fait des emprunts plus marqués à la pathologie mentale infantile, et il entre plus résolument dans les réalités pratiques et dans les problèmes de l'heure présente. »

N. B. — Pour tout ce qui touche à la sociologie dans ce sujet, revoir les 1re, 2e ; 11-13e ; 14e ; 15e ; 22e, 23e leçons, *passim* et la *Conclusion générale.*

10. — L'éducateur doit-il « mater » entièrement les caractères, et extirper radicalement la colère ? Montrer qu'une certaine colère est signe de vitalité et de générosité.

11. — Définir le « bon » et le « mauvais » élève. (Voir p. 282.)

N. B. — Sous ses allures simples, ce sujet est aussi long et aussi complexe que le 9e ci-dessus. Il exigera, autant et peut-être plus que lui, un effort puissant de synthèse de toutes les leçons des tomes Ier, II et III et de tous les conseils pédagogiques proposés.

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Lire et résumer les articles et ouvrages cités dans le texte de la leçon : Ribot, *l'Hérédité psychologique* — *Psychologie des sentiments* — *Essai sur les Passions*; Drs Philippe et Boncour, *les Anomalies mentales*, etc. ; Dr Laurent, *la Criminalité infantile*; Dr de Fleury, *le Corps et l'Ame de l'enfant*, etc. ; en tirer quelques sujets de conférence avec applications à des enfants observés, si possible, dans les écoles d'application. Dr Rogues de Fursac, *les Ecrits et les Dessins dans les Maladies nerveuses et mentales* avec beaucoup d'exemples empruntés aux écrits et dessins d'écoliers, Paris, Masson. — Binet et Simon, *les Enfants anormaux*, Paris, Colin.

2. — L'hérédité opère-t-elle des transmissions intégrales ? Répondez par des observations précises faites sur quelques élèves des écoles d'application. Vous noterez aussi bien les avantages physiques que les avantages moraux de tout ordre ; les tares physiques (épilepsie, alcoolisme, irritabilité, etc.) que les tares morales (vol, mensonge, alcoolisme, etc.).

3. — « Chassez le naturel, il revient au galop. » Application à des cures morales imparfaites que vous aurez essayées ou observées.

4. — Exemples de cure morale du paresseux bien portant, mais désorienté, découragé et abandonné. Montrer les causes et les remèdes, par des exemples précis empruntés à votre expérience.

5. — Quels sont les faits de colère (morbide ou normale) dont vous avez été le témoin. Causes et conséquences. — Remèdes essayés ; succès ou insuccès, — suivez de préférence le canevas de la leçon.

DIX-NEUVIÈME LEÇON

Importance des habitudes dans l'éducation.

I. Sujet déjà traité. — L'éducation consiste à donner à l'enfant le plus grand nombre possible de bonnes habitudes, à extirper ou tout au moins à neutraliser les mauvaises.

On peut donc dire que toutes les leçons des tomes I et II, comme celles du présent volume, tendent à démontrer l'importance des habitudes dans l'éducation.

Dans une étude spéciale de l'habitude (t. Ier, p. 316-322), nous l'avons définie : une tendance acquise et durable à refaire ce qui a été déjà fait, ne serait-ce qu'une fois. Nous avons dit les caractères de l'activité habituelle ; les lois et effets, la naissance et l'utilité des habitudes, envisagées à la fois comme pouvoirs de conservation et d'innovation.

En étudiant les qualités et la puissance du vouloir (*ibid.*, p. 326), nous avons montré la puissance de la « persévérance », qui n'est autre que la continuité et l'habitude du vouloir. A voir les choses d'un peu plus haut, l'habitude serait, à cet égard, la force morale qui consiste à se conformer à l'ordre général des choses, à s'accoutumer à faire ce qu'il faut faire en temps utile et comme il faut le faire, en un mot, se régler.

Dans le tome II (8e et 9e leçons), nous avons classé et décrit les premières habitudes relatives au corps et aux mouvements, puis celles relatives à la sensibilité, à l'intelligence, à la volonté. Parmi les problèmes rencontrés sur notre chemin, nous avons plus particulièrement examiné celui de l'obéissance, et nous avons reconnu que l'habitude du bien prépare l'enfant à le pratiquer plus tard, le sachant et le voulant (p. 124).

Enfin, si l'on veut bien relire les conseils pratiques qui accompagnent toutes les leçons de psychologie ou celles d'application, dans les tomes Ier et II, on constatera que tous ces conseils reviennent à dire qu'il faut déraciner ou cultiver et faire contracter telles ou telles habitudes.

Il en est de même des conseils renfermés dans les leçons qui précédent celle-ci dans le présent volume.

Pourquoi donc a-t-il paru utile d'inscrire à nouveau cette question : « Importance des habitudes dans l'éducation » dans le programme de troisième année ?

II. Nécessité de le traiter à nouveau. — N'oublions pas que l'idée dominante des leçons du présent ouvrage — soulignée dans la préface — est « l'application de la psychologie et de la **morale** à l'éducation ».

Or, la moralité peut être définie la sagesse et la douceur des mœurs, la conduite réglée, les saines dispositions, en un mot les *bonnes habitudes.*

Nous savons en même temps que les vices sont de mauvaises habitudes, et les vertus de bonnes habitudes ; les uns : l'habitude de faire le mal ; les autres : celle de faire le bien.

Le problème de l'importance de l'habitude domine donc à la fois et la psychologie, et la morale et l'éducation. Il fallait donc, dans une série de leçons où l'on montre le concours de ces trois disciplines, étudier sur des bases nouvelles et avec des intentions nouvelles ce même problème.

Plan adopté. — Nous nous proposons d'analyser l'utilité primordiale de l'habitude en matière d'éducation ; puis de décrire : 1° les méfaits des mauvaises habitudes (le vice, l'esclavage des passions) ; 2° les bienfaits des bonnes habitudes (la vertu, la liberté) ; 3° l'antagonisme apparent de l'habitude et de la liberté (mérite, responsabilité) ; 4° l'alliance nécessaire des habitudes et des principes ; 5° enfin le problème de la personnalité individuelle dans ses rapports avec les habitudes collectives, et nous nous demanderons s'il est vrai de dire que le moi soit un produit social ?

III. Utilité primordiale de l'habitude en matière d'éducation. — On peut dire à la rigueur que, sans l'habitude, toute éducation serait impossible. En effet, qui dit éducation, dit progrès, correction, surveillance des actes et des

pensées, acheminement vers la liberté. Or, c'est l'habitude qui permet de réaliser ces diverses conditions.

PROGRÈS. — Entendez par ce mot une série d'acquisitions successives qui s'ajoutent les unes aux autres d'une façon continue. Mais pour qu'il y ait vraiment « acquisition », il faut, de toute nécessité, que la première acquisition, puis la seconde, la troisième soient conservées et subsistent quand apparaît la quatrième et ainsi de suite. Cette conservation est l'œuvre de l'habitude. Elle constitue l'habitude elle-même qui est, avant tout, puissance de conservation. Mais elle est aussi puissance d'innovation ou de création, car c'est avec le passé, conservé par l'habitude, et plus ou moins modifié, que l'on peut imaginer et réaliser du nouveau. Conserver le passé, le modifier et créer quelque chose de nouveau et de meilleur, en cela consiste le progrès. Et c'est l'œuvre de l'éducation.

Sans répéter ce qui a été dit ailleurs sur la puissance de l'habitude et de la persévérance il nous suffira de rappeler tout ce que l'on peut obtenir d'un enfant par la répétition fréquente et régulière des mêmes impressions et des mêmes actes : langage, lecture, écriture, calcul, histoire, géographie, et toutes les matières du progamme scolaire, sans compter l'expérience de la vie, l'appréciation des actes d'autrui, et l'acquisition de certaines habiletés d'ordre intellectuel, manuel ou artistique : habileté dans une branche des sciences, de l'industrie ou de l'art : musique, peinture, sculpture. Ces répétitions successives, cette longue patience, cette persévérance inlassable, peuvent enfanter des prodiges. C'est l'histoire de la goutte d'eau qui finit par user le granit.

Il ne sera pas sans intérêt de citer ici une page déjà citée en partie ci-dessus, p. 225, de l'ouvrage du Dr de Fleury (*le Corps et l'Ame de l'enfant*, p. 231-232), qui montre bien que, sur ce point, psychologues, moralistes, éducateurs et médecins sont tous d'accord : « Rien n'est aisé, rien n'est fécond comme de savoir utiliser, pour l'éducation des enfants, les lois de l'habitude. Qu'il s'agisse de travail musculaire ou de labeur intellectuel, c'est simplement substituer un acte automatique, se faisant de lui-même,

sans ennui ni fatigue, à un acte volontaire, à une mise en train toujours renouvelée, difficile et pénible. Avec un peu d'habileté on peut faire acquérir jusqu'à la manie, jusqu'à la seconde nature, l'habitude du travail quotidien. L'entraînement méthodique, la mise à l'ouvrage, régulière jusqu'à la minutie, voilà le secret qui a permis à tous ceux d'entre nos grands hommes qui étaient nés, avec une nature indolente et un cerveau peu résistant, de réaliser et d'accomplir ce qui a fait leur gloire. De même que notre cerveau, accoutumé au réveil à heure fixe, quitte spontanément le sommeil et commande aux yeux de s'ouvrir tous les matins à la même minute, de même l'esprit, habitué à s'échauffer automatiquement à telle heure du jour, appelle le travail et le réclame quand le moment est venu. Et le travail devient alors un besoin, comme un appétit régulier, comme une faim de l'âme. Je sais bien des enfants qui ne sont paresseux que parce qu'on n'a jamais entraîné leur esprit à cette discipline, si simple et si féconde, qui fut celle de tous les maîtres. »

Correction. — L'éducateur passe son temps à « corriger » de mauvaises habitudes, les défauts, aussi bien d'ordre moral (paresse, mensonge, gourmandise), que d'ordre intellectuel (inattention, fautes d'étourderie, erreurs). Or, il serait impossible de corriger un être incapable d'habitude. Corriger veut dire : substituer d'autorité une manière de faire à une autre. Mais cela suppose que la nouvelle est répétée une fois, deux fois, trois fois et ainsi de suite, en un mot conservée. C'est à cela que sert l'habitude. Sans elle, la correction disparaîtrait, et ce serait à recommencer à l'infini. Sans elle, correction, amendement, perfectionnement, autrement dit : dressage intelligent et éducation seraient impossibles.

Surveillance des actes. — C'est devenu un lieu commun de dire que l'éducateur doit surveiller les actes de ses élèves. Pourquoi cette surveillance ? C'est que, dans le monde moral, comme dans le monde physique, « rien ne se perd », rien n'est indifférent. Il reste des traces de tout. Une fois qu'un « mauvais pli » est pris, c'est fini. Cette simple constatation est à faire trembler. On dit bien : « Une fois n'est

pas coutume. » Quelle dangereuse erreur ! « Nos moindres actions se retournent contre nous, et l'habitude nous fait une loi de nos faiblesses. On croit se débarrasser par une concession d'un penchant qui lasse toute résistance ; on l'avive, on l'amorce, et il recommence, fort d'un premier succès, le siège de notre âme ébranlée. » (R. Thamin.) Educateurs, n'oubliez pas que l'habitude naît avec le premier acte. Ne faites rien et ne laissez rien faire que vous ne consentiez à l'avance à recommencer ou à voir recommencer. Pas de défaillance, pas de concessions. Imitez les dresseurs de chevaux. Ils savent bien qu'une première faute non réprimée donnera naissance à un mauvais pli. Une fois suffit. Aussi répriment-ils impitoyablement le premier écart.

Surveillance des pensées. — Tâche difficile, mais combien nécessaire ! Céder en pensée à une tentation, c'est se préparer à y céder en fait. L'idée d'une action est déjà cette action commencée, ébauchée. Or, c'est déjà céder que de laisser l'idée revenir dans l'esprit. « Voilà pourquoi aussi l'éducateur doit étendre sa surveillance sur les fréquentations, les lectures de celui qui lui est confié, sur les spectacles qu'il rencontre, sur les conversations qu'il entend, voilà pourquoi il doit épier toutes les idées qui traversent un jeune esprit, souvent pour y revenir et s'en emparer. — Heureusement pour lui, ces idées entrent en concurrence avec d'autres idées, du moins quand l'esprit de l'enfant a été largement ouvert. Et ces premiers obstacles qu'elles rencontrent lui donnent à la fois l'occasion et le temps d'intervenir. C'est un des bienfaits d'une éducation libérale. Un esprit où rien n'a été semé accepte au contraire la première semence venue et la fait innocemment fructifier. » (R. Thamin.)

Acheminement vers la liberté. — L'éducation nous fait contracter de nombreuses habitudes qui nous dispensent de mille décisions et de mille efforts éparpillés. Sans cette économie, les devoirs de chaque jour épuiseraient et lasseraient notre vertu, à moins que nous ne prenions le parti de ne pas les remplir. Le même effort serait à recom-

mencer à chaque instant, comme s'il nous fallait apprendre à lire à chaque mot, ou à marcher à chaque pas. « L'habitude est donc la meilleure auxiliaire de la liberté... Elle fait à sa place les menues besognes de la vie quotidienne. » (R. Thamin.)

...Elle est discrète, humble, fidèle...
Elle conduit les pieds de l'homme,
Sait le chemin qu'il eût choisi,
Connaît son but sans qu'il le nomme
Et lui dit tout bas : « Par ici. »

Mais il y a de bonnes et de mauvaises habitudes. Et leurs effets indiquent à l'éducateur une attitude nouvelle.

IV. Méfaits des mauvaises habitudes. Les défauts. Le vice. L'automatisme. L'esclavage des passions. — Dans une page restée célèbre, Montaigne a décrit les méfaits des mauvaises habitudes, avec des expressions étincelantes d'humour et de pittoresque. Il l'appelle « reine et emperière du monde ». « C'est, ajoute-t-il, à la vérité, une violente et traîtresse maîtresse d'école. » Elle établit en nous peu à peu, à la dérobée, le pied de son autorité : mais par ce doux et humble commencement, l'ayant rassis et planté avec l'aide du temps, elle nous découvre tantôt un furieux et tyrannique visage, contre lequel nous n'avons plus la liberté de hausser seulement les yeux. Nous lui voyons forcer à tous les coups les règles de la nature. » (*Essais*, liv. I, ch. XXII.) Elle assujettit nos volontés, en « hébétant » la conscience, et endormant, peu à peu le pouvoir de réfléchir et de délibérer. « Le principal effet de sa puissance, c'est de nous saisir et empiéter de telle sorte, qu'à peine soit-il en nous de nous ravoir de sa prise et de rentrer en nous, pour discourir et raisonner de ses ordonnances. » (*Ibid.*)

Nous avons cité ci-dessus quelques vers de la pièce célèbre où Sully Prudhomme nous met en garde contre « cette vieille au pas monotone » qui « endort la jeune liberté ». On trouvera toute la pièce dans le tome Ier, p. 320.

Une habitude peut être dite « mauvaise » quand elle a pour conséquence l'obscurcissement de la raison et l'affai-

blissement de la volonté. Et c'est bien ce que l'on peut observer dans les « vices », qui ne sont pas autre chose que des mauvaises habitudes. Prenons, par exemple, certains défauts scolaires : mensonge, paresse, gourmandise, cruauté, etc., ou certains vices : alcoolisme, jeu, sensualité, etc. Nous observons d'abord une prédominance exagérée, excessive, de la sensibilité sur la raison et sur la volonté. Délivrées du frein salutaire de la raison et de la volonté, les inclinations naturelles ou perverties ne manquent pas de s'imposer à l'enfant qui agit comme un « automate ». L'habitude rend les actes faciles, rapides, agréables ; elle émousse la conscience, le sentiment de la peine et de la déchéance morale. Une fois pris dans l'engrenage du mensonge, de la paresse ou de la gourmandise, l'enfant ne peut plus se ressaisir. L'habitude est devenue comme une seconde nature, aussi spontanée, aussi irrésistible que la première. L'habitude du mal, c'est-à-dire le vice, le tient. Il est esclave de ses inclinations habituelles, devenues exclusives, tyranniques, de véritables passions.

> Et tous ceux que sa force obscure
> A gagnés insensiblement
> Sont des hommes par la figure,
> Des choses par le mouvement.

V. Bienfaits des bonnes habitudes. La vertu. La liberté.— Mais il est des habitudes engendrées par la volonté, à la suite d'une délibération réfléchie et d'un libre choix. Elles laissent intactes les clartés de la raison et les forces de la volonté. Ce sont de « bonnes » habitudes, inspirées par les suggestions de la conscience et les ordres du devoir. On les appelle des « vertus ». Prenons certaines vertus scolaires : franchise, ardeur au travail, sobriété, douceur, etc. Ce sont des inclinations naturelles guidées par la raison, toujours sous l'empire de la volonté et fortifiées par la répétition des mêmes actes. Ces actes ont coûté quelque effort au début, ils ont été pénibles, hésitants. Ils sont devenus faciles, rapides, agréables. L'habitude est venue au secours de l'effort volontaire, la bonne volonté a engendré peu à peu la bonne habitude et y a trouvé sa récompense. « A quoi on

a été une fois capable, on n'est plus incapable, » dit Montaigne. Mais est-on aussi libre, après une longue répétition des mêmes actes raisonnables et vertueux, qu'au début, où l'action exigeait une réflexion, un choix, un effort de volonté ? C'est ce qu'il faut rechercher.

VI. Antagonisme apparent des « bonnes » habitudes et de la liberté. Mérite et responsabilité. — Que les « mauvaises » habitudes fassent disparaître peu à peu la liberté, c'est ce que nous avons montré. Mais font-elles également s'évanouir la responsabilité ? Nous ne l'avons pas admis : une mauvaise action, avons-nous dit (t. Ier, p. 321), tend à se répéter, en se répétant elle nous choque de moins en moins ; elle finit par nous paraître naturelle et l'on tombe ainsi peu à peu jusqu'au dernier degré de déchéance et d'abjection. Les vices sont le résultat aggravé, amplifié, des fautes premières. Ils méritent donc bien le blâme et l'horreur qu'ils nous inspirent. La seule concession qu'on puisse faire, c'est que la responsabilité des malheureux qui ont abdiqué leur liberté est très atténuée, et les juges en tiennent compte.

« Les mauvaises habitudes, écrit H. Marion, sont vraiment, avec le temps, destructives de la liberté. Le libre arbitre abdiquant, s'aliénant peu à peu, travaillant à sa propre ruine et la consommant, c'est assurément le spectacle le plus choquant pour la conscience morale ; mais c'est aussi le plus triste. Il faut flétrir ceux qui nous le donnent, tant qu'ils peuvent encore sentir leur faute et réagir sous le blâme : après, il faut surtout les plaindre. » (*De la solidarité morale*, 3e édit., p. 115.)

En est-il de même des « bonnes » habitudes ? En aucune façon. D'abord elles laissent intacte la liberté, ensuite elles ne font qu'accroître le mérite et la responsabilité. C'est ce qu'a montré le même auteur, dans une page citée maintes fois : « La bonne habitude qu'on s'est donnée à soi-même a de plus en plus droit à l'admiration, parce que, loin de diminuer la liberté, elle l'accroît. On en parle bien à tort, comme si elle faisait succéder à l'effort moral, seul méritoire, une vertu automatique, sans prix, une sorte d'utile et heureuse routine. C'est le contraire qui a lieu. Cette infail-

libilité acquise, ou plutôt conquise, est le plus haut degré du mérite, et c'est la plus haute liberté.

« La volonté bonne gagne à la fois, en sûreté et en efficacité, par l'effet de bonnes habitudes. D'une part, elle s'accoutume si bien à agir avec discernement, qu'elle devient peu à peu comme incapable d'agir à l'étourdie, c'est-à-dire sans liberté ; d'autre part, chaque gain effectif, chaque économie de peine, que l'habitude lui fait faire, lui permet de porter ailleurs ses efforts. Ainsi la bonne action habituelle, si elle a, en un sens, moins de valeur morale que celles qui coûtent davantage, mérite d'être grandement estimée : comme résultat final d'efforts précédents qui étaient méritoires, comme signe d'une bonne volonté triomphante et qui s'est fortifiée en s'exerçant, comme condition enfin de progrès ultérieurs. » (*Ibid.*, p. 115-116.)

VII. Habitudes ou principes ? Lutte contre les mauvaises habitudes. — L'éducateur doit-il ne donner à ses élèves que de bonnes habitudes ou seulement des principes ? On connaît le mot de Mme Guizot : « De bons principes ne sont-ils pas préférables à de bonnes habitudes, en ce qu'ils assurent le libre jeu de l'activité ? » et celui d'Amiel, qui dit tout le contraire : « Pour la conduite de la vie, des habitudes font plus que des maximes. Prendre de nouvelles habitudes, c'est tout, car c'est atteindre la vie dans sa substance. La vie n'est qu'un tissu d'habitudes. »

Ainsi posé, le problème est insoluble, car les deux opinions opposées, envisagées isolément, sont inacceptables.

Qu'est-ce que des habitudes ? Ce sont des manières d'agir qui, à la longue, dispensent de la réflexion et deviennent automatiques. Par elles, ce qui était réfléchi devient spontané, ce qui était difficile devient aisé, ce qui était conscient et volontaire devient inconscient et naturel. Si donc l'on n'y prend garde, tout en rendant nos actes plus rapides, plus sûrs et plus agréables, l'habitude peut nous « endormir », « hébéter » notre conscience, faire de nous « des hommes par la figure, des choses par le mouvement ». Et ce n'est pas là l'idéal d'une éducation « libérale ».

Qu'est-ce que des principes ? Des maximes claires, adoptées après réflexion, susceptibles de guider la délibération

avant l'action et l'action elle-même. Mais si l'on n'y prend garde, les principes donnent des scrupules de conscience, font que l'on s'attarde dans la délibération, et l'activité devient hésitante, scrupuleuse.

Agir en automate ou ne presque pas agir, voilà l'alternative. Elle est contraire aux principes d'éducation adoptés dans cet ouvrage. Il faut donc unir les habitudes et les principes.

A l'habitude nous laisserons le soin d'accomplir les menues besognes de la vie, ces actes si nombreux qui forment la trame courante de l'existence. La réflexion interviendra pour surveiller les à-coups et les faux pas. Aux principes, aux maximes, à la claire raison, nous confierons le soin de guider la volonté dans les actes importants, qui exigent l'intervention de notre personnalité, de notre caractère, et qui engagent notre responsabilité.

Aux principes et aux maximes nous confierons surtout le soin d'opposer une force antagoniste à l'habitude, afin de sauvegarder la liberté et de surveiller la naissance des habitudes. Nous leur confierons enfin la tâche difficile et délicate de lutter contre les mauvaises habitudes. Cette lutte exige une attention soutenue, la connaissance exacte des motifs qui guident l'action et du but à atteindre.

L'habitude c'est le mécanisme. La raison c'est la liberté. Laissons à la raison et à la liberté la direction de notre vie. Nous l'avons déjà dit (t. I[er], p. 345) : Plus grand sera le nombre des possibles aperçus et des motifs évoqués, plus la décision sera libre. Plus une intelligence est cultivée et ouverte, plus elle est apte à dominer le mécanisme et l'esclavage des habitudes. C'est en ce sens que l'instruction prépare l'éducation ou la formation morale.

« Une telle culture, écrit Marion, n'est pas à elle seule une garantie de moralité, parce que, à voir une trop grande multitude et diversité de faits, de coutumes et de doctrines, on risque de perdre ou le sentiment clair et scrupuleux du devoir, ou la force du caractère. Les esprits rudes et un peu bornés connaissent moins peut-être l'irrésolution et les défaillances de conscience, que ces esprits trop souples, enclins à tout excuser par habitude de tout comprendre, qui ne s'étonnent plus de rien et qui, pour s'être délivrés de tout préjugé, tendent parfois à se délivrer de toute règle. »

Marion reconnaît, avec raison, qu'un esprit large et éclairé vaudra moralement davantage. « La liberté est plus entière quand l'agent, mieux informé, apporte dans la délibération plus de lumières : la responsabilité est donc plus complète ; une condition essentielle de la moralité se trouve mieux remplie. »

Il vaut mieux accroître la part de la raison et diminuer celle de l'habitude. La part de la raison c'est une grande ouverture d'esprit, une abondante provision d'idées et d'expériences, une riche variété de vues, un certain nombre de maximes et de principes clairs.

« En toute situation donnée, écrit le même Marion, chacun ne peut se résoudre que d'après les conceptions, prévisions et maximes que lui fournit ou lui suggère son acquis mental. Une alternative à laquelle on ne songe point est impossible ; un parti qu'on pourrait prendre étant mieux informé, mais qu'on ne soupçonne même pas, est en réalité une issue fermée ; un motif qui serait bon et décisif, mais qui ne vient pas à l'esprit, est nul par cela même. Combien il importe, par conséquent, surtout aux simples, destinés à n'avoir pour se guider que quelques rares notions, de recevoir des notions saines dans le temps où leur esprit se forme ! De là l'extrême importance du milieu où l'on grandit, des compagnies qu'on fréquente, des exemples qu'on a sous les yeux, des conversations entendues, des livres lus, des conseils reçus, de tout ce qui contribue, en un mot, à faire prendre tel cours habituel à nos pensées, tel pli à notre jugement. » (*Ibid.*, 123-125.)

VIII. Personnalité individuelle et habitudes collectives. Le moi est-il un produit social? — Il n'est pas de problème plus important, plus difficile ni plus actuel. C'est peut-être aujourd'hui que se pose avec le plus d'acuité le problème des rapports de l'individu avec le groupe social. Nous avons effleuré ce problème dans la préface du tome premier (p. XI) et dans la 27ᵉ leçon du même volume (p. 330 et suiv.) et dans la 12ᵉ leçon du tome II (p. 148 et suiv.). Nous l'avons rencontré ci-dessus, p. 174 et 208. Cf. 320.

On peut le poser en ces termes : En chacun de nous, le moi est-il exclusivement le produit de notre volonté et de notre

liberté, en un mot, un « absolu », isolé du milieu social ? ou bien est-il exclusivement un produit de l'hérédité et du milieu, de l'éducation et des mœurs sociales, en un mot, « un produit social », œuvre relative et contingente, reflet impersonnel et passif d'un milieu déterminé ?

La première thèse est celle de l'individualisme absolu. Elle n'est plus soutenable aujourd'hui, ni en théorie ni en fait. Les travaux sociologiques contemporains, les théories solidaristes devenues courantes, la forme corporative que prend de plus en plus la vie sociale (associations, syndicats, mutualités) nous ont familiarisés avec cette idée que notre caractère, notre personnalité, notre moi lui-même doivent beaucoup au milieu social. Sans parler du langage, de la science et de l'art, qui sont choses sociales, nous rappellerons tout cet ensemble d'habitudes familiales, scolaires, corporatives et sociales qui constituent la partie la plus étendue, la plus volumineuse peut-être de notre conscience individuelle. Elles y ont pénétré par la force de l'éducation, de l'exemple et de l'imitation.

Est-ce à dire que le moi soit exclusivement un « produit social » ? Le seul fait qu'une éducation est possible, réelle et nécessaire, suffirait à démontrer le contraire. Car son office propre est précisément de former le moi de l'enfant et de préadapter sa personnalité naissante à un milieu social donné. Cela seul prouve que le moi n'est pas façonné exclusivement par le milieu et que l'on est obligé de prendre des précautions contre la liberté et la spontanéité individuelles, sources de diversité et d'originalité.

Est-ce à dire que tous les « moi », tous les « caractères », toutes les « personnalités », façonnées spontanément ou conformément au même type, soient destinées à devenir identiques ? Il n'en est rien. Ce phénomène de l'identité ou de la quasi-identité des consciences a pu être observé dans les sociétés primitives, où l'individu ne comptait pas, où le groupe était tout. Mais on l'observe de moins en moins dans les sociétés civilisées, où l'individu prend de plus en plus conscience de sa personnalité et de ses droits. Il devient de plus en plus un foyer autonome d'activité. Mais il est et il reste fonction du groupe auquel le rattachent mille liens.

C'est là un fait d'importance primordiale, qui doit être

présent à l'esprit de tous les éducateurs. Ils doivent, à la fois, et former une « individualité » et tenir compte des habitudes collectives. L'éducation initie l'enfant aux acquisitions intellectuelles et morales, passées et présentes. Elle le façonne d'après un milieu social déterminé, afin de l'y mieux préadapter. Cependant, il sera sage de s'inspirer de la remarque de Kant : « Les enfants ne doivent pas être élevés, pour l'état présent du genre humain, mais autant que possible pour un état futur meilleur. » Sans cela il n'y aurait ni amélioration individuelle ni progrès général. Mais, cette réserve faite, l'éducateur met l'enfant en mesure de figurer dans le milieu social avec un jugement, une personnalité, une physionomie, une individualité à lui. C'est par l'éducation morale, par l'éducation de la liberté, qu'on atteindra ce résultat.

L'évolution de la démocratie ne doit pas se faire dans le sens de l'écrasement de l'individu sous le poids des habitudes collectives ou des exigences corporatives, mais dans le sens de l'épanouissement des individualités et des libertés dans la justice et la solidarité sociales clairement comprises, librement acceptées (1).

Résumé.

I, II. — L'importance des habitudes dans l'éducation est un sujet qui a été déjà traité dans les différentes leçons des tomes Ier et II. On y revient ici parce qu'il s'agit d'appliquer directement la psychologie et la morale à l'éducation. Et l'on sait que la moralité consiste dans les bonnes habitudes.

III. — Sans l'habitude toute éducation serait impossible. Sans elle il n'y aurait ni progrès, ni correction, ni possibilité de surveillance des actes et des pensées, ni acheminement vers la liberté.

IV. — Les mauvaises habitudes conduisent au vice, à l'esclavage des passions. C'est le règne de l'automatisme et du vice.

V. — Les bonnes habitudes conduisent à la vertu, à la liberté.

(1) Cf. notre ouvrage *Condorcet*, etc., p. 766, 767. Voir ci-dessus p. 174 et p. 208; et ci-dessous p. 320.

VI. — Elles n'atténuent en rien le mérite et la responsabilité ; elles ne font que les accroître.

VII. — Il faut donner à l'enfant un lot de bonnes habitudes et des principes clairs, fermes, aptes à le diriger et à dominer le mécanisme, l'automatisme.

VIII. — Il faut façonner l'enfant non pour qu'il devienne un écho passif du milieu, un « produit social », mais il faut le préformer en fonction du milieu social, afin qu'il puisse s'y mêler, s'y adapter, sans cesser d'être une individualité libre et responsable.

Sujets à traiter.

Mémoires et Éducation professionnelle.

1. — A l'aide de quels faits et de quels principes pourriez-vous montrer l'importance des habitudes dans l'éducation ?

2. — Mme Guizot a écrit : « De bons principes ne sont-ils par préférables à de bonnes habitudes, en ce qu'ils assurent le libre jeu de la volonté ? » Et Amiel remarque (au contraire) : « Pour la conduite de la vie, des habitudes font plus que des maximes. Prendre de nouvelles habitudes, c'est tout, car c'est atteindre la vie dans sa substance : la vie n'est qu'un tissu d'habitudes. » Expliquez et discutez ces deux passages, et dites quelle application vous en ferez à l'école primaire. (Académie de Poitiers, 1907.)

3. — Pourrait-il y avoir une éducation sans la possibilité de contracter des habitudes. Citer des faits précis.

4. — Habitude et liberté, mérite, responsabilité. — Cf. ces mots du tome II, p. 121... il faut susciter un antagoniste à l'habitude, et cet antagoniste, c'est l'imagination, le pouvoir d'invention... Toute habitude... doit devenir aptitude, c'est-à-dire vie, mouvement et progrès.

5. — Rôle de l'habitude dans la genèse des vices et des vertus. Citer des faits

6. — La moralité peut-elle être définie et conquise en dehors de l'habitude ? Citer des faits.

7. — Expliquer et justifier — s'il y a lieu — ce passage de la préface du tome Ier : « Séparées de la sociologie, la psychologie et la pédagogie ont été exposées à méconnaître tout ce que la nature mentale de chacun de nous doit au milieu social ; elles ont pu façonner des individualistes excessifs, parfois égoïstes, enfermés dans leur tour d'ivoire, inaptes à l'action et n'ayant aucune notion ni aucun souci des liens qui les unissaient aux autres. — Absorbées par la sociologie, elles perdraient... leur existence, leur nature propre et leur méthode. Le « moi » disparaîtrait ; avec lui, la personnalité et par suite la possibilité d'une édu-

cation. — Unies à la sociologie, elles resteront ce qu'elles doivent être : une étude du moi qui, sans être exclusivement un « produit social », n'est pas davantage un « absolu » isolé du milieu social » (p. XI).

N. B. — Pour traiter ce sujet, on prendra pour point de départ la définition du « moi » (t. Ier, p. 20 et suiv., et p. 330) ; le texte de la présente leçon (surtout § VIII) et on y ajoutera les différentes leçons où il est question du milieu social contemporain et de la nécessité d'y préadapter l'enfant : 1e et 2e ; 11e et 13e ; 14e ; 15e ; 22e et 23e leçons.

8. — Expliquer et discuter — s'il y a lieu — ce mot de Kant : « Les enfants ne doivent pas être élevés pour l'état présent du genre humain mais autant que possible pour un état futur meilleur. » Montrer que sans cela il n'y aurait ni amélioration individuelle ni progrès général. Montrer qu'il faut néanmoins mettre l'enfant en mesure de figurer dans un milieu social déterminé. Concilier les deux alternatives dans la formule souvent exprimée dans ce livre: « Il faut former l'individu en fonction du milieu social. »

9. — Expliquer et justifier — s'il y a lieu, — les derniers mots de la leçon : L'évolution de la démocratie ne doit pas se faire dans le sens de l'écrasement de l'individu sous le poids des habitudes collectives ou des exigences corporatives, mais dans le sens de l'épanouissement des individualités et des libertés dans la justice et la solidarité sociales clairement comprises, librement acceptées.

10. — Par quels moyens pratiques, par quels efforts journaliers incessants, faire contracter aux écoliers de bonnes habitudes ? Prendre pour modèle les extraits publiés dans *l'Education publique et la vie nationale* (F. Pécaut, Paris, Hachette, p. 156-162) et relatifs aux habitudes d'ordre, propreté et exactitude, politesse, attention et réflexion, travail. — Appliquez-vous à procéder de même dans les écoles d'application. Consignez au jour le jour vos observations (succès ou insuccès ; progrès ou reculs, etc.).

11. — « Influence de l'exemple, action du maître, des camarades. » (Programme de 3e année pour les élèves-maîtresses.) Ce sujet est traité : 1° dans la présente leçon (p. 253-265) et dans les suivantes (p. 292, 295 et s.); 2° dans les 11e-13e leçons (p. 155-175); 3° dans la 15e leçon (p. 194-200). — Cf. t. II, 8e et 9e leçons; 11e et 12e leçons.

12. — « Il ne faut laisser prendre à Emile aucune habitude, si ce n'est de n'en avoir aucune. » (Rousseau.) « Plus un homme a d'habitudes, moins il est libre et indépendant. » (Kant.) Combinez ce sujet avec les six premiers. — Appréciez et discutez.

Chapitre IV

ÉDUCATION MORALE (*Suite et fin*).

La Discipline.

*SOMMAIRE DU PROGRAMME OFFICIEL. — **1.** La discipline à l'école : principes généraux sur lesquels elle doit reposer. Comment ils se manifestent dans le règlement, les habitudes et les sanctions de l'école.*

***2.** Comment concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant.*

***3.** Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l'école primaire.*

*SOMMAIRE ADOPTÉ. — **1.** La discipline à l'école. Principes généraux sur lesquels elle repose actuellement. Comment ils se manifestent dans le règlement, les habitudes et les sanctions de l'école.*

***2.** Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l'école primaire.*

***3.** Modifications à apporter au système actuel des récompenses et des punitions.*

***4.** Comment concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant. Principes généraux sur lesquels doit reposer la discipline. Ce qu'elle doit être à l'école.*

VINGTIÈME ET VINGT ET UNIÈME LEÇONS

La discipline à l'école. Principes généraux sur lesquels elle repose actuellement. Comment ils se manifestent dans le règlement, les habitudes et les sanctions de l'école. Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l'école primaire.

I. Plan adopté. —Nous avons modifié l'ordre du programme sur deux points : 1° Il indique d'abord les principes généraux sur lesquels la discipline *doit* reposer ; puis il passe

à l'examen critique de la réalité. Nous préférons partir du réel pour nous élever progressivement à l'idéal proposé : nous ferons donc d'abord l'examen critique, puis nous dirons les principes nouveaux, meilleurs ou améliorés, sur lesquels doit reposer la discipline. 2° En faisant passer dans la première partie tout ce qui concerne la constatation et l'examen critique du système actuel, et dans la seconde tout ce qui est relatif aux principes nouveaux ou améliorés, on adopte la méthode de recherche et de découverte, autrement dit inductive ; cette modification est le corollaire nécessaire de la précédente.

II. Définition et but de la discipline (1). —Ce serait singulièrement rétrécir le sens du mot « discipline » que de l'appliquer exclusivement aux règles et habitudes scolaires par lesquelles on excite le zèle des élèves pour le travail, tout en maintenant le silence, l'attention, le bon ordre.

Par discipline il faut aussi entendre l'ensemble des règles et des habitudes qui préviennent ou sanctionnent les écarts de conduite, dans le but de former des volontés droites, des caractères énergiques, capables de se gouverner eux-mêmes. «Tout bon éducateur aspire à se rendre inutile, en formant non des machines, mais des consciences guidées par le sentiment ferme de leur responsabilité, l'amour et la claire vue d'un idéal. » (H. Marion, *loc. cit.*, p. 230.)

(1) Sur ce sujet important, les lectures à faire sont des plus abondantes. Voici les plus importantes : Gréard, *l'Esprit de discipline dans l'éducation* (*Revue pédagogique*, 15 nov. 1883, p. 385-446). — B. Pérez, *l'Education morale dès le berceau* (première partie, ch. III-VI). — H. Marion, *l'Education dans l'Université* (ch. VIII-X). — Mme Necker de Saussure, *Education progressive* (édition Garnier, t. Ier, p. 156 et suiv. ; t. II, p. 54-97). — Mme P. Kergomard, *l'Education maternelle* (t. Ier, ch. VII ; t. II, 3e partie, ch. II, III et IV). — A. Vessiot, *De l'éducation à l'école* (ch. XI à XVII). — J. Sully, *Etudes sur l'enfance* (liv. VII). — *Dictionnaire de pédagogie* (première partie, articles : « Discipline scolaire, Emulation, Emulation dans l'enseignement primaire, Encouragement, Récompenses, Distributions de prix, Obéissance, Punitions, Sensibilité, Education. » — Voir aussi les chapitres de Bain, dans *la Science de l'éducation*, et de Spencer, dans *l'Education physique, intellectuelle et morale*. — Enfin, les chapitres consacrés à la discipline dans les différents manuels et petits traités cités dans la *Bibliothèque philosophique* (voir t. II) : Compayré, Thamin, Carré et Liquier, Boirac et Magendie, etc.

III. Sa nécessité. — Elle est nécessaire et pour le travail scolaire, qui, sans elle, serait impossible ; et pour la formation morale qu'elle est chargée de préparer et d'aider. Nous avons déjà effleuré cette dernière question dans le tome II (p. 124-125). Elle se pose ici dans toute son ampleur et dans toute son importance.

Sans empiéter sur les développements qui vont suivre, on peut dire, dès maintenant, que la discipline exige chez l'enfant l'obéissance. Car comment pourrait-on élever, instruire, diriger l'enfant, si l'on n'obtenait pas avant tout sa soumission ? L'enfant est faible, il ne sait rien, il est incapable de se conduire, d'avoir une volonté à lui. Ses parents, ses maîtres, ont, pour lui et à son intention, à son usage, pour son plus grand bien : force, sagesse, prévoyance, volonté. « Ne serait-il pas vraiment insensé de se refuser à suivre ces guides excellents, qui joignent à l'expérience de la vie l'ardent désir de lui faire du bien, dont l'ambition la plus vive est de le voir heureux, et qui entendent son bonheur cent fois mieux que lui-même ? » (H. Marion, *Leçons de morale*.) Maîtres et parents sont des amis incomparables. Leur volonté est ou doit être présumée juste et raisonnable. Voilà pourquoi l'action de cette volonté sur celle des enfants, sous la forme de la discipline et de l'obéissance, est nécessaire et bienfaisante.

Elle est particulièrement indispensable dans l'éducation publique, qui tient réunis, groupés, un grand nombre d'enfants dans la même classe, et un plus grand nombre dans le même établissement.

IV. Ses principes généraux à l'heure actuelle. — Nous parlerons surtout ici de la discipline scolaire. La discipline dans la famille est un peu en dehors de notre sujet, mais on trouvera d'excellentes indications sur cette phase de la discipline dans les ouvrages de B. Pérez et de J. Sully cités ci-dessus, dans la note 1 de la page 269.

En allant des formes extérieures aux formes intérieures, la discipline actuelle repose sur quelques principes généraux que l'on peut, pour plus de commodité, ramener à six principaux :

1° Elle s'applique d'abord à faire contracter par l'enfant

des habitudes d'ordre et de régularité, et cela dans toutes les manifestations de la vie scolaire : entrées et sorties à heures fixes ; heures d'étude, de classe et de récréation, distribuées d'une façon régulière et méthodique; application, attention, silence ; uniformité de la règle, et ainsi de suite.

2° Elle provoque et entretient l'ardeur au travail par l'émulation. Ce n'est pas dire que l'émulation soit le seul ressort de la discipline. Il en est d'autres, tels que la peur, le plaisir, l'amour-propre; — l'amour des parents, l'affection pour le maître ; — l'intérêt et le calcul, la crainte des punitions, l'espoir des récompenses; — l'idée même du devoir. Mais l'émulation se mêle à tous ces mobiles d'action, et elle est, sans doute, le plus puissant des moyens disciplinaires.

Elle est un amour-propre actif qui veut conquérir de nouveaux avantages. Elle est donc très voisine de l'ambition et du désir de la gloire, car l'élève rivalise avec les ambitions de ses camarades et aspire à les dépasser. Elle n'est pas nécessairement une inclination égoïste. Elle est aussi un sentiment généreux qui aspire au mieux. L'émule veut, tout en égalant ou en surpassant un concurrent, atteindre un idéal plus élevé. « Quelque rapport qu'il paraisse de la jalousie à l'émulation, il y a entre elles le même éloignement que celui qui se trouve entre le vice et la vertu. L'émulation est un sentiment énergique, courageux... qui rend l'âme féconde, qui la fait profiter des grands exemples, et la porte souvent au-dessus de ce qu'elle admire. » (La Bruyère.)

3° De l'emploi de l'émulation comme ressort principal de l'éducation est résultée une tendance très nettement accusée à récompenser surtout le mérite intellectuel et à punir surtout la paresse. C'est là une des caractéristiques du système actuel.

Toutefois, une nouvelle tendance s'est fait jour qui réclame pour l'effort moral, même non couronné de succès, une part dans les éloges et les récompenses scolaires. De là les prix de sagesse, d'assiduité, de bonne conduite. De là l'institution des livrets scolaires, où les facteurs moraux (bonne volonté, persévérance) sont appelés à compenser les défaillances ou les lacunes de l'intelligence.

4° Le système disciplinaire contemporain s'applique à respecter dans l'enfant la dignité humaine et à former, dans

cet être faible et sans défense, l'homme futur, l'homme libre et responsable : d'où suppression radicale des châtiments corporels et des peines dégradantes ou simplement humiliantes.

5° Par suite, ses commandements ne s'imposent pas par la force brutale, mais empruntent leur autorité à la force de la persuasion et de la bonté. La discipline est libérale et non autoritaire. Elle vise à faire connaître la règle et habituer l'enfant à s'y soumettre volontairement et après réflexion, en un mot : à y consentir.

6° Cependant, il faut bien reconnaître que la part de la répression est la plus considérable. La discipline actuelle punit beaucoup plus qu'elle ne récompense.

V. Règlement, habitudes et sanctions de l'école en matière disciplinaire. — Ces principes généraux se manifestent de la façon suivante dans le Règlement actuellement en vigueur.

Pour les écoles maternelles : « Il est donné aux enfants, à titre de récompense, des bons points, des images ou des jouets. A la fin de chaque mois, les bons points sont échangés contre des images ou des jouets. Sont interdites les distributions de prix. — Les seules punitions permises sont les suivantes : privation, pour un temps très court, du travail et des jeux en commun, retrait des bons points. » (Règlement scolaire modèle, annexe A de l'arrêté organique, art. 9 et 10.)

Pour les écoles élémentaires : « Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont : les mauvais points ; la réprimande ; la privation partielle de la récréation ; la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur ; l'exclusion temporaire. Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire. Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie. » (*Ibid.*, annexe B, art. 19.) « Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel. Il est également interdit aux instituteurs et institutrices de tutoyer leurs élèves. » (*Ibid.*, art. 20.)

On remarquera que le règlement est muet sur les récompenses, dont la nature et l'emploi sont fixés par l'usage, les traditions et le tact des maîtres. Ce qui donne au système actuel, nous l'avons déjà remarqué, un caractère plus répressif que préventif.

A ces différents points de vue, les habitudes de l'école préparent aux habitudes de la vie : « Dans la vie aussi il y a des châtiments, il y a des récompenses ; et, l'école étant la préparation à la vie, il n'y a aucun inconvénient à ce que l'enfant, quand il le mérite, fasse connaissance avec le code pénal scolaire, ou inversement soit appelé à bénéficier de certaines distinctions. C'est se faire de la nature humaine une conception chimérique, plus chimérique encore quand il s'agit de l'enfance, que de prétendre conduire les hommes par le seul amour du bien, par la seule horreur du mal. Qu'on ne l'oublie pas, d'ailleurs, l'écolier d'aujourd'hui, c'est le soldat de demain ; et il est bon qu'il n'arrive pas au régiment, où l'attend une discipline sévère, sans avoir déjà fait l'apprentissage de la punition, quand il la mérite. » (Compayré, *Organisation pédagogique*, p. 243.)

De grands progrès se sont accomplis dans les habitudes et les sanctions de l'école. Les maîtres, de plus en plus, tempèrent la concision un peu sèche du règlement par l'apport personnel de la douceur et de la persuasion. Ils ne récompensent pas pour récompenser, mais pour éveiller le sentiment de l'honneur, l'idée du devoir, exciter une saine ambition. Ils ne punissent pas pour punir, mais ils font appel au repentir, à un sentiment naturel de honte, par la privation de certains avantages, par un petit surcroît de travail. Les moyens matériels ne sont que les symboles visibles des sanctions qui, envisagées dans leur inspiration et dans leur but, sont essentiellement morales

Tout ce que l'on peut regretter, ou plutôt constater, — car tout ce qui est a eu, à un moment donné, sa raison d'être et a constitué un progrès, — on peut constater que le système est, en soi, plus répressif que préventif et qu'il récompense presque exclusivement la valeur intellectuelle. C'est ce qui ressortira de l'examen détaillé des récompenses et des punitions usitées actuellement.

VI. Examen critique des récompenses et de punitions usitées à l'école primaire. — RÉCOMPENSES. — 1° *Leur légitimité.* — Encore moins que l'homme fait, l'enfant n'est capable de se laisser guider par le seul attrait du devoir accompli et de se contenter du témoignage intérieur de la conscience.

La récompense est un secours extérieur particulièrement nécessaire à l'écolier français, parce qu'elle répond à un besoin du caractère national : « S'il est un peuple qui soit sensible à l'approbation, à la louange, à la récompense, c'est assurément le nôtre. Le contentement intime et solitaire, le témoignage muet et froid de la conscience satisfaite ne suffisent pas aux exigences de notre nature expansive et chaleureuse. Nous ne savons pas, nous ne pouvons pas nous passer des autres, nous avons besoin de connaître les sentiments que nous leur inspirons, nous cherchons à les surprendre, à les lire dans leurs regards, nous prêtons une oreille inquiète à ce qu'ils disent pour apprendre ce qu'ils pensent de nous; rester au dedans de nous est au-dessus de nos forces; nous voulons nous sentir dans les autres et vivre en quelque sorte à l'unisson. Aussi, plus que tous les autres peuples, sommes-nous sujets aux entraînements, et subissons-nous d'une manière presque irrésistible la contagion de l'exemple. Ce caractère a ses dangers, sans nul doute, mais il a aussi ses avantages ; la crainte de l'opinion, le besoin d'estime, sont des freins puissants et des stimulants énergiques ; avec nous il n'y a jamais à désespérer ; si l'on peut nous entraîner au mal, on peut aussi nous ramener au bien ; il suffit souvent d'un mot, d'un geste, d'un regard, pour nous arrêter sur la pente où nous glissions, et l'espoir de la louange, la perspective des récompenses nous attire, nous enlève et nous transporte. » (Vessiot, *De l'éducation à l'école*, p. 142, 143.)

2° *Leurs formes.* — Dans les écoles maternelles, le règlement (art. 10) prévoit bons points, images et jouets. Les croix et rubans ont été supprimés.

Pour les écoles élémentaires le règlement ne prévoit rien, mais voici les récompenses traditionnelles : bons points, images, satisfecits, inscription au tableau d'honneur, classement d'après les notes et les compositions, prix et livrets

de caisse d'épargne accordés à la fin de l'année scolaire, en distribution solennelle.

Ont été supprimés le banc d'honneur, médailles et décorations.

Sur les avantages de chacune de ces récompenses et la façon de les distribuer de manière à leur conserver leur caractère moralisateur, éducatif, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses puiseront des indications utiles dans l'article RÉCOMPENSES du *Dictionnaire de pédagogie* et dans les chapitres consacrés à cette question dans les différents manuels (Compayré, Carré, etc.), et surtout, ce qui vaudra tout autant, dans leur expérience et les leçons de leur directeur. Nous préférons nous attacher à apprécier leurs caractères et leurs lacunes en bloc.

3° *Leurs caractères.* — Ces récompenses sont, ou du moins il est entendu qu'elles doivent être justes, proportionnées, fixes et stables, discrètes et égales. Il est inutile de développer ces cinq caractères, qui sont clairs et faciles, essentiels et très connus. (Voir *Dict. de pédagogie*, article RÉCOMPENSES.)

4° *Leurs lacunes.* — Les récompenses actuelles semblent calculées pour exciter l'émulation intellectuelle seule. L'émulation morale est oubliée ou du moins négligée. « Ouvrons un palmarès : nous y trouvons des prix pour tous les exercices de l'esprit, mais aucun pour les qualités du cœur. Quelquefois, ici ou là, dans les pensionnats surtout, un prix de bonne conduite, prix d'ordre inférieur, prix relégué presque toujours au dernier rang, fiche de consolation pour l'élève malheureux ou mal doué, dédommagement pour l'amour-propre exigeant et chatouilleux de certains parents. » (Vessiot, *loc. cit.*, p. 145.) Les élèves sont classés d'après leur valeur intellectuelle et non d'après leur valeur morale. On admire le premier en histoire, en géographie, en grammaire, en calcul. A lui les éloges, les récompenses. Mais l'écolier qui a du cœur, le plus franc, le plus obligeant, le plus honnête, est assurément apprécié, mais ses qualités ne sont ni classées ni récompensées, ni, par suite, encouragées. Cet élève prendra sa revanche

plus tard, dans la vie, mais en attendant, on risque de le décourager.

Les causes de notre partialité en faveur du mérite intellectuel sont nombreuses : *a*) Notons d'abord notre tradition nationale encore pétrie de survivances catholiques et monarchiques : c'est au catéchisme, à l'église, à la chapelle, au confessionnal, presque exclusivement, que l'on a excité l'émulation morale, que l'on a récompensé ou puni les vertus et les défauts ; on a presque totalement négligé cette sorte d'émulation morale en classe; la classe en effet n'a eu d'autre objectif que la culture de l'esprit. Et celle-ci, réservée à une élite, devait former des « sujets », des « courtisans » souvent sans scrupules, mais habiles à briller, à flatter, à amuser. *b*) C'est aussi la tradition intellectualiste, généralisée dans toutes les civilisations, plus particulièrement en France où notre tempérament cartésien et idéaliste a eu et aura longtemps encore une tendance marquée à l'unité, à l'uniformité : la raison est égale en chacun de nous, elle se développe également pourvu que la méthode et l'éducation soient les mêmes, et ainsi tous les élèves d'une classe, d'un établissement, doivent à jour fixe, à point nommé, atteindre le même degré de développement, subir les mêmes examens. La valeur intellectuelle est la seule qui compte parce que c'est la seule qui puisse, dans ce système, être appréciée d'une façon exacte, rapide et commode : à tous le même exercice, à toutes les copies la même notation, le même barême, on additionne les points, et tout est dit. Peu importe que le caractère courageux, énergique, persévérant et honnête, soit classé le dernier, et le lâche, le malhonnête, le sensuel, classé premier. Le système est d'une simplicité qui touche à la brutalité, mais il est consacré par la tradition, l'usage, et il serait si difficile d'en changer ! *c*) L'école s'est modelée sur la société. L'opinion publique est indulgente pour les libertins spirituels, pour les fripons adroits et parfois même pour les grands criminels aux facultés puissantes. L'école « s'est efforcée de donner à la société des hommes tels que celle-ci les aime, à exercer toutes les facultés, à développer toutes les aptitudes ; elle a habitué les enfants à aspirer aux premiers rangs, à disputer les couronnes, à rechercher les succès bruyants ; quant à former le cœur, à tremper le caractère, à inspirer

l'amour de la vertu, à former à la pratique du bien, si on ne peut pas dire qu'elle s'en soit désintéressée, on ne peut pas dire non plus qu'elle s'y soit consacrée. » (Vessiot, *loc. cit.*, p. 152.) *d*) C'est que l'*éducation* est plus difficile que l'*instruction*. Pour instruire, il suffit de savoir. Pour élever il faut bien autre chose que la science, il faut les qualités mêmes que l'on enseigne : l'amour, la patience, le dévouement.

C'est évidemment une des principales raisons pour lesquelles, dans tous les temps et chez tous les peuples, on a choisi, pour donner l'éducation morale, des hommes qui, par leur caractère, par la dignité de leur vie, par l'autorité de l'exemple pussent en imposer aux familles et aux élèves. « C'est pour cela que dans l'antiquité, les philosophes, et dans les temps modernes, les ministres des cultes ont été investis de ces fonctions et que les familles royales, aristocratiques et même bourgeoises se sont débarrassées sur eux du poids incommode de cette responsabilité morale. Aristote est chargé de donner au jeune Alexandre les vertus qui manquaient à Philippe ; Bossuet et Fénelon ont mission de donner au Dauphin et au duc de Bourgogne des exemples meilleurs que les exemples paternels ; J.-J. Rousseau, et pour cause, ne confie pas au père d'Emile le soin d'élever son fils. » (Vessiot, *loc. cit.*, p. 154, 155.)

« Un ivrogne prêchera-t-il la sobriété ? un avare la générosité ? un paresseux le travail ? Le maître dont la tenue est négligée, les vêtements malpropres, osera-t-il parler de propreté ? Fera-t-il l'éloge de l'ordre, celui dont la table ou le bureau offre constamment à sa classe la parfaite image du désordre ? Donnera-t-elle aux jeunes filles le goût du naturel et de la simplicité, la maîtresse dont la mise est recherchée, dont le teint est fardé ? Non, sans doute ; les mauvais exemples détruisent l'effet des meilleures leçons comme ils ruinent le prestige et l'autorité des maîtres. Il faut posséder ce que l'on veut donner, et, pour améliorer, il faut être meilleur. » (*Ibid.*, p. 156.)

Nous avons dit ailleurs (t. II, p. 218) l'importance du choix des maîtres et de leur formation morale. L'organisation même des écoles normales, le personnel d'élite formé à Saint-Cloud et à Fontenay, la rédaction même du programme de

troisième année qui applique la psychologie et la *morale* à l'éducation, indiquent bien que ce grave problème n'a pas été perdu de vue par les pouvoirs publics.

Mais, en dépit des sérieux progrès accomplis, il n'en reste pas moins établi que l'éducation morale est plus difficile à donner que l'instruction proprement dite, et ceci explique que le système actuel des récompenses vise surtout à l'émulation intellectuelle.

Toutefois, il est juste de reconnaître que l'attribution des prix d'excellence n'est plus accordée au seul mérite intellectuel, et que la valeur morale (docilité, politesse, bon caractère, serviabilité) entre en ligne de compte. A noter aussi l'institution du *livret scolaire* qui, dans les examens (baccalauréat, brevet supérieur, certificat d'aptitude pédagogique où il est remplacé par l'examen du *dossier*), compense largement les défaillances de l'intelligence par le mérite moral dûment constaté.

5° *Conséquences.* — En dépit des progrès accomplis, le système actuel des récompenses a eu quelques inconvénients dont nous souffrirons longtemps encore dans l'école et dans la société.

D'une part, les récompenses allant au mérite intellectuel immédiat, le maître néglige les élèves réputés médiocres. Or, ces derniers ressemblent parfois aux plantes qui viennent en pleine terre : leur développement paraît difficile et lent, leur floraison plus tardive; en réalité leur développement est normal; ils ont plus de sève et de force; ils mûriront et donneront des fruits en temps voulu. Leurs camarades plus brillants arrivent, comme les plantes de serre chaude, ou comme les « primeurs », à une maturité hâtive, inféconde. Mais cela manque de force et de saveur. L'élève à succès est souvent dans la vie un médiocre, un déclassé, un mécontent. Au contraire, l'élève réputé lent et médiocre prend souvent une revanche éclatante, parce qu'il a eu des qualités morales de conduite, de travail et de persévérance. Ce sont ces enfants qu'il faudrait encourager dès l'école.

On y trouverait bien d'autres avantages : en refroidissant un peu la vanité des élèves brillants, on les conduirait à

fournir des efforts plus patients; en relevant dans leur propre estime et dans celle de leurs camarades les enfants moins brillants, qui paraissent moins bien doués, en leur donnant « la confiance qui ouvre l'esprit, qui double les forces, on préserverait leurs cœurs des sentiments amers ». Les uns et les autres travailleraient mieux : les premiers parce que le labeur serait plus profond, les autres parce que le terrain ne resterait pas inculte. Il y aurait, finalement, plus d'accord entre les enfants et plus tard entre les hommes.

« Si l'on parvenait à créer dans l'école une *émulation morale* semblable à celle qui y règne pour les succès scolaires, si les enfants s'efforçaient de se surpasser en vertu comme ils font en savoir, s'ils se portaient vers le bien avec la même ardeur que vers la science, si l'on travaillait autant à former leur cœur qu'à meubler leur esprit, à préparer à la pratique du bien qu'à préparer aux examens de tout genre, à faire d'honnêtes gens qu'à faire des brevets et des certificats, en un mot, si l'éducation allait de pair avec l'instruction, quelle abondante semence de bonnes actions pour l'avenir! quelle riche floraison de vertus en perspective! quel renouveau de moralité pour la vie publique et pour la vie privée! quel apport de force et de santé pour le corps social! quel gage de sécurité pour le pays, de stabilité pour la République et d'honneur pour la patrie! C'est le but auquel il faut tendre; mais nous sommes loin de ce but. » (Vessiot, *loc. cit.*, p. 148.)

On pourrait signaler d'autres conséquences de notre partialité en faveur du mérite intellectuel et de notre demi-indifférence à l'égard du mérite moral en ce qui concerne les récompenses scolaires.

Ainsi, l'enfant n'apprécie que ce qu'il voit apprécié. Il est, avant tout, un petit être d'imitation. Ce qui n'est pas récompensé ne lui semble pas digne de l'être. Plus tard, dans la vie, il s'appliquera à devenir plus instruit, plus habile, mais non à devenir meilleur. Et cependant la vie moderne exige un continuel exercice de jugement sur les choses et sur les hommes, soit parce qu'elle est devenue infiniment complexe, soit parce que la vie civique repose sur le suffrage universel. « Dans une société où tout dépend du vote, c'est-à-dire du choix, on peut comprendre combien il importe de former de bonne heure la raison des enfants, de leur donner

une règle sûre pour leurs jugements, de leur apprendre que ce qu'ils doivent par-dessus tout désirer et acquérir pour eux-mêmes, ce qu'ils doivent avant tout rechercher et priser dans les autres, c'est la moralité, c'est la vertu ; que l'accomplissement des devoirs dans la vie privée est la seule garantie d'honnêteté dans la vie publique : que, sans la moralité, le talent n'est qu'un danger et le génie peut être un fléau ; que la probité scrupuleuse, la dignité de la conduite, l'élévation du caractère sont les premières qualités à exiger de nos mandataires. » (*Ibid.*, p. 161.)

Punitions. — 1° *Leur légitimité.* — Les punitions sont des peines variables infligées à l'enfant pour l'humilier, lui faire honte de ses fautes contre la discipline et la moralité en les dévoilant à ses camarades, et cela dans le but de prévenir les fautes futures et de l'améliorer. Elles répondent donc, comme les récompenses, au sentiment de l'honneur, à l'amour-propre. Mais au lieu d'exciter la sensibilité, elles la mortifient en privant l'enfant des choses qu'il aime.

C'est que le plaisir n'est pas le seul stimulant de l'activité, la douleur est, elle aussi, un aiguillon puissant (t. Ier, p. 55, 56). La punition est une douleur infligée qui sert à l'élève d'avertissement et de sauvegarde.

La punition idéale est celle de la conscience : le repentir, le remords et la résolution intime de réparer sa faute et de ne plus la commettre. On conduira progressivement l'élève à cet idéal, si difficile à atteindre, en lui inspirant non la peur du châtiment, mais la peur de le mériter et la honte d'avoir mal fait. La peur du châtiment n'est pas moralisatrice, elle crée une obéissance extérieure sous laquelle grondent la dissimulation, la colère, la haine et la rancune, et le désir de la vengeance. La peur de mériter le châtiment est moralisatrice, parce qu'elle invite l'enfant à réfléchir désormais avant d'agir, à modérer ses caprices ou ses instincts, à leur résister.

La punition va avec la récompense, car si l'enfant a besoin d'être stimulé au bien, au devoir, au travail, par l'attrait des récompenses, il n'a encore ni assez de force ni assez de raison pour éviter le mal et la paresse sans la crainte d'un châtiment.

2° *Leurs formes.* — La première de toutes, et la plus naturelle, c'est la réprimande, la menace. Avec certaines natures bien douées, elles sont suffisantes pour maintenir l'ordre, la discipline et le travail.

Mais il faut compter avec les natures ingrates ou simplement étourdies, indisciplinées ; avec celles-là il faut des sanctions d'un caractère plus visible, plus tangible.

D'après le règlement modèle (art. 19) déjà cité, « les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont : les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de la récréation, la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur, l'exclusion temporaire. Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire. Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie ».

Dans les écoles maternelles, « les seules punitions permises sont les suivantes : privation, pour un temps très court, du travail et des jeux en commun ; retrait des bons points ».

On remarquera qu'il n'est pas question, pour les écoles élémentaires, de devoirs supplémentaires (anciennement les *pensums*), ni de punitions humiliantes, dégradantes (banc de déshonneur, bonnets d'âne, moqueries collectives, etc.).

Quant aux châtiments corporels, ils sont formellement interdits (art. 20). Sur les châtiments corporels et l'évolution des punitions, on lira avec grand profit l'étude de Gréard, *l'Esprit de discipline* (*Revue pédagogique*, 15 nov. 1883, p. 387-393).

3° *Leurs caractères.* — Les punitions sont, ou du moins il est entendu qu'elles doivent être justes, proportionnées à la faute commise et à la sensibilité du coupable ; rares ou au moins opportunes, bien appliquées ; graduées ; réfléchies et comprises ; utiles, c'est-à-dire moralisatrices ou réformatrices, et par-dessus tout préventives. Elles devraient être comme des précautions d'hygiène morale.

4° *Lacunes ou défauts dans l'application.* — Nous aurons ici moins de lacunes de *principe* à signaler, mais seulement

quelques défauts dans l'*application* des peines. Ces lacunes tiennent, non comme celles des récompenses, au régime et aux habitudes mêmes, mais aux négligences de ceux qui distribuent les punitions.

Ecartons les cas, heureusement rares, nous aimons à le croire, où les punitions sont injustes. Il n'y a rien qui révolte plus les enfants qu'une injustice. Si un maître s'est trompé de bonne foi, qu'il se hâte de reconnaître et de réparer son erreur, sinon son autorité est perdue.

Mais il est assez fréquent de constater que, par indifférence, routine ou paresse, les maîtres appliquent invariablement les mêmes punitions à des fautes graves ou légères, à des élèves robustes ou chétifs, insensibles ou trop sensibles. Parfois aussi certains maîtres ont toujours la menace à la bouche, et il leur arrive de punir le petit coupable au moment où il vient de faire un effort méritoire ou va l'accomplir. Coïncidence néfaste. Il est enfin des punitions qu'il ne faut pas hésiter à qualifier d'absurdes, ce sont celles qui, pour des fautes vénielles, consistent à faire conjuguer aux élèves des verbes dont la formule est inepte. Ces procédés d'un autre âge sont devenus extrêmement rares ; ils ont contribué à rendre les enfants agacés, irrités, et parfois méchants.

Certains maîtres punissent arbitrairement comme par caprice sans avoir averti l'élève. Dans bien des cas c'est de l'injustice, et même de la mauvaise foi.

D'autres dépassent toute mesure, et, sous couleur d'infliger une réprimande, ils vont jusqu'à l'humiliation, l'affront, l'insulte. Procédé dangereux. Pour lutter contre les violences de son tempérament, le maître irritable devrait, au moment de la faute, se contenter d'annoncer la punition : « Vous serez puni », dira-t-il à l'élève. Puis, à la fin de la classe, il décidera de sang-froid quelle réprimande ou tâche supplémentaire sera infligée.

On punit le mauvais élève. Mais qu'est-ce que le prétendu mauvais élève ? C'est souvent un bon petit cœur, franc, ouvert, généreux, mais étourdi. C'est souvent un « asthénique ». C'est presque toujours un paresseux. Le véritable mauvais élève c'est le menteur, le voleur, le vicieux. On punit ces fautes, qui relèvent de la vie morale plutôt que de la vie intellectuelle. Mais punit-on la méchanceté, la

colère injustifiée et nuisible, la désobéissance, l'impolitesse ?

On ne montre pas assez à l'enfant le rapport entre la peine infligée et la faute commise. Un enfant a menti : on devrait l'avertir que de deux ou trois jours on ne croira plus à sa parole. Un autre a commis une indélicatesse, un petit vol : on l'avertira qu'il ne rentrera en classe que surveillé pendant quelque temps. Un autre cherche constamment querelle à ses camarades : on le tiendra à l'écart. Et ainsi, la punition n'apparaîtra pas comme une vengeance du maître, mais comme la conséquence naturelle et juste de la faute, un moyen de l'effacer, de l'expier.

Enfin, nos maîtres ont encore trop de tendance à inspirer la peur de la punition elle-même, plutôt que la crainte ou la honte de la mériter. On applique la punition mécaniquement, comme un « tarif ». C'est commode et expéditif, mais ce n'est pas moralisateur. On ne doit recourir à la punition que rarement, à la dernière extrémité. L'action personnelle du maître est souvent plus efficace. Il doit s'appliquer à avertir l'élève, le faire réfléchir avant d'agir, lui faire envisager les conséquences de son action, et l'humiliation ou la honte de la faute. C'est le moyen le plus sûr d'« élever », de moraliser, de détourner du mal pour aller au bien.

Système des punitions dites « réactions naturelles » — Elles ne sont pas usitées dans nos écoles, à titre de système ou de pratique courante. Mais elles peuvent y être introduites, comme dans la famille du reste, comme complément des punitions usitées. En outre, au point de vue de l'histoire des doctrines, elles offrent un grand intérêt, car c'est tout le problème de la légitimité de la discipline qui est mis en question. Pour ces deux raisons il faut connaître et apprécier cette théorie.

Exposé des idées de J.-J. Rousseau et de Spencer. — L'idée maîtresse de la théorie des réactions naturelles est celle de la discipline naturelle et de l'effacement de l'éducateur devant l'action de la nature. Elle consiste à dire : Laissez faire la nature ; elle est un guide infaillible. C'est elle qui punira et sûrement. — Vous voulez faire sentir à l'enfant les conséquences de ses actes ? Mais ces conséquences se feront

sentir elles-mêmes sans que vous ayez à intervenir. « L'enfant touche à un ressort, le ressort se détend et le frappe : est-il un châtiment plus topique ? Toutes les autres peines, celles qui ne peuvent s'appliquer que par l'intermédiaire d'un maître, père ou professeur, outre qu'elles ont un caractère d'oppression, ne reposent que sur des artifices et n'ont point d'efficacité. Il n'y a d'efficacité réelle que dans les réactions naturelles et les conséquences inévitables. » (Gréard, *loc. cit.*, p. 394.)

J.-J. Rousseau a, le premier, formulé l'idée maîtresse du système, il la fait dériver de l'optimisme naturaliste qui fait le fond de sa doctrine : « Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses ; tout dégénère entre les mains de l'homme. » Laissez faire la nature. Le précepteur n'a qu'à regarder et à attendre. Les sanctions naturelles viendront, et sûrement, pour récompenser ou punir. Dans un accès de colère, Emile a brisé les carreaux de sa chambre : il apprendra par un rhume les inconvénients du froid et de la colère. Emile n'a point à obéir aux hommes, mais à la nature, il ne doit connaître que la « dépendance des choses ». « Maintenez, dit Rousseau, l'enfant dans la seule dépendance des choses : vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation. N'offrez jamais à ses volontés indiscrètes que des obstacles physiques ou des punitions qui naissent des actions mêmes et qu'il se rappelle dans l'occasion... L'expérience ou l'inexpérience doivent seules lui tenir lieu de loi... Votre enfant ne doit rien faire par obéissance, mais seulement par nécessité : ainsi les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation (*sic*) ; mais ceux de force, de nécessité, d'impuissance et de contrainte y doivent tenir une grande place... Ne donnez pas à votre élève des leçons verbales : il n'en doit recevoir que de l'expérience. Ne lui infligez aucune espèce de châtiment, car il ne sait ce que c'est qu'être en faute... Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire qui soit moralement mal et qui mérite ni châtiment ni réprimande... Il ne faut jamais infliger aux enfants le châtiment comme châtiment ; il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mau-

vaise action. » (*Emile*, édit. Garnier, liv. II, p. 65, 70, 74, 86.)

Pour mieux faire comprendre l'idée maîtresse du système de Rousseau, rappelons qu'il fait d'Emile un orphelin (t. Ier, p. 25), qu'il le tient dans l'isolement, et enfin que le précepteur n'intervient pas, ou s'il intervient c'est pour aider à l'action de la nature par les petites scènes préparées : le jardinier Robert (t. II, p. 82); le bateleur (t. III, p. 80); l'accès de colère (t. II, p. 179).

Herbert Spencer n'admet ni l'optimisme de Rousseau, ni le pessimisme de Port-Royal (dont nous n'avons pas à parler ici). L'enfant, d'après Spencer, n'est ni bon ni mauvais, ou plutôt il est à la fois l'un et l'autre, dans des proportions variables.

Il ne peut avoir de meilleur maître que la nature. Toutes les punitions inventées sont conventionnelles et impuissantes. Les châtiments de la nature, ou « réactions naturelles », sont seuls salutaires. La nature les crée sur le coup et les applique. Ni discours, ni menace, mais une muette et rigoureuse exécution. Rien ne vaut cette correction immédiate, directe, inévitable.

« Quand un enfant se laisse tomber ou se heurte la tête contre la table, il ressent une douleur dont le souvenir tend à le rendre plus attentif ; et par la répétition de ces expériences, il arrive à savoir guider ses mouvements. S'il touche à la barre de fer rouge de la cheminée, s'il passe la main sur la flamme d'une bougie, ou répand de l'eau bouillante sur une partie quelconque de son corps, la brûlure qu'il reçoit est une leçon qui ne sera pas aisément oubliée. » Ces châtiments sont les « conséquences inévitables » des actes qui les amènent, ce sont les « inévitables réactions » des actions de l'enfant.

Elles « sont toujours proportionnées aux transgressions. Un léger accident ne produit qu'une peine légère ; un accident plus sérieux produit une peine plus grave ». C'est une loi mécanique : la réaction est en rapport avec l'action. Elle introduit dans l'esprit de l'enfant l'idée de la justice, le châtiment n'étant qu'un effet.

Les « réactions naturelles » sont « constantes, directes,

sûres », inévitables. « Point de menaces ! seulement une muette et rigoureuse exécution ! » L'enfant trouve, devant lui, une force inflexible qui « n'écoute aucune excuse et dont l'action est sans appel. Et bientôt, reconnaissant cette discipline sévère, quoique bienfaisante, il devient extrêmement attentif à ne pas transgresser la loi ».

Cette discipline naturelle nous suit toute la vie : « Si le jeune homme qui entre dans la vie perd son temps dans l'oisiveté, ou remplit mal et lentement les fonctions qui lui sont confiées, le châtiment naturel ne se fait pas attendre : il perd son emploi... L'homme qui n'a point de ponctualité, qui manque continuellement ses rendez-vous de plaisir et d'affaires, en supporte les conséquences, qui sont des pertes d'argent et des privations de jouissances. Le marchand qui veut faire de trop gros profits perd ses pratiques... Les malades qui le quittent, apprennent au médecin distrait à se donner plus de peine pour ceux qui lui restent. » (*De l'Education intellectuelle, morale et physique*, 8e édition, ch. III, p. 180-186.)

La nature rend inutile l'intervention des parents et des maîtres. Aussi les enfants n'ont-ils aucun sentiment d'aigreur et de rancune ; et les pères et mères n'ont qu'à exprimer un blâme, une affliction, un regret, qui s'ajoutent, sans s'y substituer, aux conséquences naturelles de la faute commise.

Appréciation critique.— 1° Comme Rousseau, Spencer limite son système à l'enfance et à l'éducation privée. C'est dire que son emploi est des plus restreints.

Même dans ces limites, le système de Spencer, comme celui de Rousseau, n'a aucune prise sur certains défauts assez graves et dont les conséquences sont à échéance lointaine : mollesse, paresse, résistances, opiniâtretés, parfois penchants vicieux. Ce sont là défauts pour lesquels il n'y a pas de réaction naturelle immédiate, visible. Si l'on ajourne leur correction jusqu'à ce qu'ils éclatent en leurs conséquences, c'est la vie entière de l'enfant que l'on compromet. Il est bon de laisser l'enfant faire son expérience. Mais attendre qu'il s'instruise exclusivement par ses fautes, c'est s'exposer à attendre longtemps et à intervenir quand il ne sera plus temps. Gréard a déve-

loppé cette idée avec beaucoup de finesse et de pénétration : « Les défauts les plus redoutables ne sont pas ceux qui se manifestent par une sorte d'éruption violente qui trouve en elle-même son remède. Il n'y a point de réaction de la nature contre un penchant qui se forme à l'ombre, pour ainsi dire, se développe et grandit presque sans que celui qui le couve en ait bien nettement conscience. Le secret de l'éducation est d'intervenir à temps. C'est à ce diagnostic pris de haut et de loin, que se reconnaît l'œil du maître; c'est à la façon dont il suit et traite le mal encore latent que se révèle la sûreté de sa main. Elever, ce n'est pas seulement prévoir, c'est aussi prévenir. » (*Loc. cit.*, p. 399-400.)

2° On a souvent remarqué que la nature est cruelle et injuste. La peine qu'elle inflige est énorme par rapport à la faute. L'enfant qui s'empare d'un couteau, malgré la défense faite, risque de se blesser mortellement. Une mère attentive fera les gros yeux et enlèvera des mains de l'enfant l'objet dangereux (1). Qui ne préférera cette dernière sanction à la première ? Le système des récompenses et des punitions morales ou conventionnelles est bien supérieur à celui des réactions ou punitions naturelles. Car la récompense avertit l'enfant qu'il est estimé : la punition l'avertit des dangers qu'il court s'il persévère. « La discipline ainsi entendue, bien loin d'être un instrument d'oppression et de violence, devient une sauvegarde pour l'enfant, qu'elle affermit dans ses inclinations généreuses ou qu'elle prémunit contre ses entraînements... Il a besoin d'être ménagé, et c'est dans ces ménagements que réside à son égard la véritable justice. » (Gréard, *ibid.*, p. 400, 401.)

3° Les réactions naturelles apprennent l'habileté, non la moralité. Supposez, dit Gréard, qu'un enfant ait la main assez leste pour échapper à la réaction d'une imprudence,

(1) Il est juste de reconnaître que Spencer le reconnaît lui-même : « Un enfant de trois ans jouant avec un rasoir ouvert, ne peut pas être livré à la discipline des conséquences, car les conséquences seraient ici trop sérieuses. » (*Loc. cit.*, p. 223.) Soit, mais c'est alors l'action de la mère qui se substitue aux conséquences naturelles. Spencer est obligé par scrupule de vérité et d'observation exacte, de contredire son « système ».

l'esprit assez délié pour esquiver les conséquences d'une faute, le voilà quitte. Il s'agit non de bien faire, mais d'être adroit, non d'être sage et honnête, mais de réussir. Toute la morale se résout ainsi en une question d'habileté avec l'intérêt pour mobile. On ne saurait songer à bannir l'intérêt et l'habileté, mais encore faudrait-il les subordonner au devoir, à l'obligation morale.

4° Après la punition morale ou conventionnelle, l'enfant est soulagé, il se sent tout autre. Le priver de la punition, c'est, — à moins d'avoir affaire à une nature mauvaise ou insensible — lui enlever le moyen de liquider son passé et de se créer le droit de l'oublier. L'enfant a besoin de cet oubli pour reconquérir l'estime de son maître ou de ses parents et la tranquillité intérieure.

5° A-t-il assez de raison pour comprendre ce qu'est une loi naturelle, froide, impassible, qui le frappe brutalement dans sa sensibilité ? Il ne le peut et, malgré lui, derrière la loi, il cherche une cause animée, vivante ; il en invente une ou bien il accuse ses parents. L'enfant ne peut pas croire à la non-intervention du maître ou des parents. Et s'il ne les accuse pas d'avoir provoqué les réactions naturelles (coupure, brûlure), du moins s'indignera-t-il de ne pas en avoir été préservé par eux. De même, le paresseux, incapable de se créer une position dans la vie, aura, plus tard, quand il constatera son impuissance, sa nullité, le droit d'incriminer l'égoïsme de ses parents, qui ne sont pas intervenus pour le forcer à travailler quand il était jeune.

Cette intervention nécessaire, Spencer est bien obligé de l'admettre, puisqu'il admet, à côté des réactions naturelles, l'expression de certains sentiments du côté des parents : silence, tristesse, affection. Cela est très visible dans le cas d'une faute grave : le vol, par exemple. Un enfant a volé. Réaction : il restituera ; puis : mécontentement des parents ; puis : tristesse de l'enfant. Ce ne sont plus des réactions naturelles, mais des réactions morales, des réactions de sentiments : affection des parents pour les enfants et réciproquement. Ces réactions impliquent l'intervention morale des parents. On ne saurait s'en passer.

Parties utilisables de ce système.— Complété et amendé par l'accession des sentiments, par l'intervention des parents et des maîtres, par la notion de l'obligation morale, le système de Spencer comme celui de Rousseau devient une sorte de « discipline préparatoire » propre à aguerrir l'enfant, par la lutte avec les dangers palpables de la vie extérieure, aux conflits plus délicats et tout intérieurs de la conscience. Cette discipline préparatoire lui fait sentir par le contact grossier, parfois brutal, des choses, les rapports de cause à effet, avant de l'amener à appliquer ces rapports aux phénomènes moraux dont il trouve en lui les éléments contraires. Bref, elle est un moyen qui conduit l'enfant à se gouverner lui-même, ce qui est le but élevé de toute discipline rationnelle.

Résumé.

I, II. — Nous apprécierons d'abord le système disciplinaire actuel. Puis nous indiquerons (dans les leçons suivantes) les améliorations à y introduire. La discipline n'est pas seulement un moyen d'obtenir le silence et le travail, elle doit être aussi le moyen de former des consciences droites, capables de se conduire elles-mêmes, en un mot des volontés morales et d'initiative.

III. — La discipline est nécessaire pour le travail scolaire et pour la formation morale des élèves. Elle exige l'obéissance et, sans l'obéissance, sans la discipline, il n'est pas d'éducation possible. Elle est particulièrement indispensable dans l'éducation publique et commune, telle qu'elle est donnée dans nos écoles et nos différents établissements d'instruction.

IV. — Elle repose actuellement sur quelques principes généraux : 1° habitudes d'ordre et de régularité ; 2° ardeur au travail par l'émulation ; 3° récompense du mérite intellectuel, punition de la paresse ; tendance nouvelle à stimuler et récompenser le mérite moral ; 4° respect de la dignité humaine, suppression des peines dégradantes et des châtiments corporels ; 5° commandements fondés sur la persuasion et non sur la force brutale ; 5° elle est plus répressive que préventive.

V. — Ces principes se retrouvent dans les règlements, habitudes et sanctions usités dans l'école actuellement.

VI. — On les retrouve aussi dans le système actuel des récompenses et des punitions.

Les récompenses sont légitimes. Elles affectent des formes variées. Leurs caractères sont les suivants : elles doivent être justes, proportionnées, fixes et stables, discrètes et égales. Elles sont calculées pour exciter l'émulation intellectuelle seule. Cette partialité est due à des causes qu'il est facile de déterminer. Mais elle a des conséquences fâcheuses. Il faudrait créer dans les écoles une émulation morale.

Les punitions sont légitimes. Elles affectent des formes variées. Leurs caractères sont les suivants : elles doivent être justes, proportionnées, rares ou opportunes, graduées, réfléchies et comprises, utiles (réformatrices, préventives). Elles présentent, surtout dans l'application, et par la faute des maîtres plutôt que par la faute du système, quelques lacunes.

Il existe un système de punitions dites « réactions naturelles » qui peut être introduit dans les écoles et les familles comme complément des punitions usitées. C'est le système de la discipline naturelle et de l'effacement de l'éducateur devant la nature. On le trouve dans Rousseau et surtout dans Spencer.

Ce système, limité à l'enfance et à l'éducation privée, se trouve d'un emploi restreint. Il présente de graves inconvénients. On peut l'utiliser comme régime de « discipline préparatoire ».

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — La discipline à l'école.

2. — Système disciplinaire. Montrez la nécessité d'un système disciplinaire pour assurer l'ordre général et le travail. Comment doit-il être organisé pour contribuer, en même temps, au perfectionnement moral des enfants, à la formation et au développement de la personnalité de chacun d'eux ? Sentiments auxquels il y a lieu de faire appel ; précautions à prendre, écueils à éviter. — Exposer, pour conclure, le système disciplinaire que vous avez adopté. (Académie de Poitiers, 1907.)

N. B. — Ajouter les deux leçons qui suivent celles-ci.

3. — Véritable but de la discipline. Apprécier ses principes généraux et ses procédés actuels. — Les acceptez-vous ?

4. — Rôle de l'émulation dans la discipline. Part respective de l'émulation intellectuelle et de l'émulation morale. Cette part vous paraît-elle bien répartie ?

5. — Règlement, habitudes et sanctions de l'école en matière disciplinaire.

6. — Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l'école primaire.

7. — Pour quelles raisons a-t-on donné la préférence au mérite intellectuel dans le système disciplinaire actuel ? Conséquences de cette partialité. Comment y remédier ?

8. — Education et instruction. Comparez leurs buts, leurs moyens leurs difficultés et avantages respectifs. Peut-on, ou doit-on les séparer ? Applications pratiques.

9. — A quels indices reconnaissez vous que le mérite moral commence à entrer en ligne de compte dans les habitudes de l'école. Avantages que vous en attendez. Applications pratiques.

10. — « Si l'on parvenait à créer dans l'école une émulation morale semblable à celle qui y règne pour les succès scolaires, si les enfants s'efforçaient de se surpasser en vertu comme ils font en savoir, s'ils se portaient vers le bien avec la même ardeur que vers la science, si l'on travaillait autant à former leur cœur qu'à meubler leur esprit, à préparer à la pratique du bien qu'à préparer aux examens de tout genre, à faire d'honnêtes gens qu'à faire des brevets et des certificats, en un mot, si l'éducation allait de pair avec l'instruction, quelle abondante semence de bonnes actions pour l'avenir, quelle riche floraison de vertus en perspective, quel renouveau de moralité pour la vie publique et pour la vie privée, quel apport de force et de santé pour le corps social, quel gage de sécurité pour le pays, de stabilité pour la République et d'honneur pour la patrie ! C'est le but auquel il faut tendre ; mais nous sommes loin du but. » (Vessiot, texte cité dans la leçon, p. 279.) Commentez, expliquez et appréciez. Applications pratiques.

N. B. — Lire tout le chapitre de Vessiot. Ajouter les deux leçons ci-après.

11. — Expliquez ce mot du texte de la leçon : les punitions devraient être comme des précautions d'hygiène morale. Applications pratiques.

12. — De l'amélioration morale et du respect de la dignité humaine dans le système disciplinaire actuel.

13. — Du système des punitions dites « réactions naturelles ». L'adopterez-vous comme discipline constante ou comme discipline préparatoire ou complémentaire. Précautions à prendre. Dites pourquoi il faut en prendre.

Conférences et Éducation professionnelle

1. — Faire, à plusieurs reprises, toutes les lectures indiquées p. 269, note 1. En tirer plusieurs conférences, puis une conférence unique.

2. — Appliquez à vos élèves de l'école d'application le régime de l'émulation morale. Notez au jour le jour les faits saillants et tirez-en une conclusion à la fois théorique et pratique, pour ou contre, suivant le cas.

3. — Appliquez à plusieurs de vos élèves — sans nuire à l'ordre général de la classe ni à leurs progrès personnels — les trois systèmes

disciplinaires : *a*) émulation exclusivement intellectuelle ; *b*) émulation intellectuelle et morale ; *c*) les réactions naturelles. Notez au jour le jour les faits saillants et tirez-en une conclusion à la fois théorique et pratique.

4. — Quelles sont les punitions qui vous ont le mieux réussi avec vos élèves de l'école d'application ? Donnez des circonstances précises et vraies.

VINGT-DEUXIÈME ET VINGT-TROISIÈME LEÇONS

Modifications à apporter au système actuel des récompenses et des punitions. Comment concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant. Principes généraux sur lesquels doit reposer la discipline. Ce qu'elle doit être à l'école.

I. Modifications à apporter au système actuel des sanctions scolaires. — PUNITIONS. — Ces modifications ressortent de l'examen critique qui a été présenté ci-dessus. Elles portent, non sur l'échelle des punitions, qui peut être conservée, mais sur l'esprit dans lequel elles doivent être infligées.

Rappelons ce qui a été dit dans le tome Ier, p. 59 : la pédagogie contemporaine recommande, avec raison, les punitions rares et modérées. Elle assigne à la punition, qui est une douleur artificielle, imposée par l'éducateur, un but éminemment moral : donner à l'enfant le sentiment de la dignité personnelle, de la responsabilité individuelle et de la justice.

Au même endroit (t. Ier, p. 59) et un peu plus haut, nous avions dit également : loin de détruire ou de déprimer les énergies morales, les punitions ont pour but de faire réfléchir l'enfant par un appel à la dignité personnelle, au respect des promesses, au sentiment du devoir. De plus en plus, la punition tend à devenir un conseil et un auto-redressement.

Il faut donc écarter du système actuel les mauvaises habitudes qui consisteraient à punir mécaniquement,

sans se soucier de scruter la conscience de l'enfant et de mesurer les conséquences.

Ecartons ici, comme dans la leçon précédente, les cas où la punition serait injuste. Mais, en ne parlant que des punitions justes, sachons qu'il faut les infliger avec indulgence, patience et égalité d'humeur (1). Autant d'enfants, autant de natures différentes, de caractères différents. D'où nécessité de la patience, de la mesure et du tact.

Une certaine vivacité n'est pas inutile : « Les reproches énergiques doivent être réservés pour les cas graves, car leur rareté fait le meilleur de leur efficacité. C'est le contraste frappant qui fait sentir la sévérité. Chez un maître ordinairement doux et bon, une rigueur soudaine fait contraste avec la bienveillance habituelle : voilà ce qui fait l'efficacité d'une réprimande énergique et opportune de sa part. Plus on est sobre de punitions, moins on a besoin d'y recourir ; et si un cas se présente où il faut sévir, plus on frappe rarement, moins on a besoin de frapper fort. » (H. Marion, cité dans notre tome Ier, p. 319.)

C'est assez dire que le maître poussera, dans certains cas déterminés, devant un repentir sincère et un amendement réel, la bonté et la douceur jusqu'au pardon, à l'oubli. Les coupables de droit commun bénéficient de la loi de sursis. Nos gentils écoliers en sont encore plus dignes.

Enfin, il faut accentuer le caractère moralisateur des punitions. On ne punit pas pour punir, pour se débarrasser des bavards ou des paresseux, mais pour corriger, élever, améliorer. Il ne faut pas, comme nous l'avons déjà dit dans la leçon précédente (p. 280), que la punition soit considérée comme une boutade, un caprice, une vengeance, un acte de méchanceté, mais comme la conséquence naturelle, inévitable, de la faute commise, un moyen de la réparer et de l'expier, un moyen de l'éviter dans l'avenir, de reconquérir l'estime de son maître et la paix de la conscience. Les sentiments qu'éprouve l'enfant au moment de la punition, voilà, comme le dit Horace Mann, l'essentiel. Autant dire qu'il faut punir pour arriver peu à peu à ne plus punir :

(1) Sur la patience et la bonne humeur en classe, lire Vessiot, *De l'enseignement à l'école*, ch. XXXIX.

pour cela, éveillons la conscience de l'enfant, habituons-le à trouver sa punition dans ses avertissements intérieurs ou dans ses reproches intimes. Ce sera le propre d'une éducation morale, à la fois libérale et virile, puisqu'elle respecte la liberté et la dignité de l'enfant, tout en l'amenant à se conduire lui-même (1). La punition devient ainsi une véritable précaution d'hygiène morale.

Nous arrêterons là l'indication des améliorations à introduire dans le système ou plutôt dans l'esprit de la pénalité scolaire. Celles qui viennent d'être indiquées, ajoutées à celles qui ressortent de l'examen critique tracé dans la leçon précédente, seront suffisantes pour montrer que la punition n'est qu'un moyen en vue d'une fin élevée : améliorer l'enfant, en respectant et en développant peu à peu sa liberté, sa responsabilité et sa dignité.

Récompenses. — Les lacunes signalées dans la leçon précédente relatives au système actuel des récompenses se ramènent presque toutes à celle-ci : les récompenses actuellement usitées visent surtout à l'instruction et presque pas à l'éducation, elles excitent l'émulation intellectuelle et négligent l'émulation morale. Il suit de là que l'amélioration fondamentale à apporter sera de récompenser l'effort moral comme on récompense l'effort intellectuel (2).

Il demeurera entendu qu'on ne récompensera pas l'enfant pour en faire un calculateur adroit, habile à supputer ses échéances. On le récompensera pour qu'il prenne le goût de la vertu et pour qu'il arrive un jour à se passer des récompenses, et à se contenter de la satisfaction du devoir accompli.

L'idéal serait d'établir, à côté du classement intellectuel, un classement moral « compensateur ». Les enfants y seraient classés non d'après leur intelligence ou leurs succès, mais d'après leur mérite et leur bonté. Mais comment opérer et réaliser ce classement ? Il existe approxi-

(1) On lira avec profit un chapitre de Vessiot sur les punitions. (*Loc. cit.*, p. 235 à 262.)

(2) Lire un curieux article de Marion, *Réflexions sur les récompenses scolaires et l'émulation*, publié dans la *Revue pédagogique*, 15 juin 1886, p. 545, à propos d'une réforme tentée, à cette époque, à Montevideo

mativement dans l'esprit du maître, mais on ne peut l'établir avec précision. Qui songerait à faire composer les enfants en docilité, en franchise, en politesse ? Ce n'est pas en une ou deux heures de temps, que l'on peut apprécier ces précieuses qualités. Il faut des actes répétés, des occasions, bref, du temps et beaucoup de temps.

A défaut de ce classement, impossible à réaliser d'une façon pratique et précise, on pourra accentuer la tendance à récompenser, par des bons points ou des paroles affectueuses, l'assiduité, les efforts, la conduite, la politesse, le courage ; la propreté, l'ordre, la tenue.

Dans l'ouvrage déjà cité (*De l'éducation à l'école*, p. 168 et suiv.), Vessiot recommande un certain nombre de moyens propres à atteindre et à développer les germes des sentiments vertueux et à donner à la volonté naissante d'utiles auxiliaires dans sa lutte contre les mauvais penchants.

Au premier rang de ces récompenses il place le témoignage de la conscience, la satisfaction du devoir accompli. L'enfant est tout en dehors. C'est au maître à lui apprendre à rentrer en lui-même et à écouter sa conscience. « On prend l'enfant dans un de ces moments qui suivent une bonne ou une mauvaise action, et où l'âme s'épanouit dans une sorte de bien-être, ou se resserre dans un malaise indéfinissable. On prolonge ce plaisir ou cette souffrance, on la lui fait ressentir, pour que le souvenir en soit durable et engendre le désir ou la crainte du retour. »

Une autre récompense c'est l'estime et l'affection du maître. A lui d'en inspirer le désir. S'il y réussit, il s'est assuré le plus utile et le plus sûr des auxiliaires, il a trouvé la source de récompenses la plus abondante et la plus pure.

Lorsqu'un enfant a fait preuve de quelque qualité, on peut lui fournir le moyen de l'exercer ; s'il a été charitable, il n'y a aucun danger à lui donner de quoi pouvoir l'être encore.

Il y a un moyen de récompenser sans récompense, c'est de témoigner de la confiance aux enfants. Ils sont comme les hommes : souvent on réussit à leur inspirer des sentiments nobles en les leur supposant ; ils veulent devenir ce que l'on croit qu'ils sont. On pourra exempter l'enfant d'une surveillance ou lui en confier une ; si un élève

s'est mal conduit, le maître engagera un de ses camarades à lui donner des conseils ; s'il en est un de malade, il enverra prendre de ses nouvelles par un autre enfant. L'essentiel est que les marques de confiance paraissent justifiées aux yeux de la classe.

Si un camarade a accompli une bonne action, il faudra encourager les élèves à la faire connaître. Les deux enfants seront loués ou récompensés ensemble, l'un pour avoir fait quelque chose de bien, l'autre pour l'avoir fait connaître.

Dans les inspections, au lieu de demander seulement quels sont les élèves les mieux doués et les plus capables, on demandera aussi les plus laborieux, les plus méritants.

Sur les bons points distribués on pourra inscrire la nature de la qualité récompensée : politesse, obligeance, franchise.

Lorsque l'enfant aura accompli une bonne action, l'instituteur pourra la signaler à la famille par une lettre. Remise par l'enfant et lue le soir en famille, elle y répandra la joie. « De toutes les récompenses, les plus efficaces et les plus morales sont celles qui font sentir à l'enfant qu'il peut contribuer au bonheur de ceux qui l'entourent, et qui l'habituent à désirer une récompense non pour lui-même, mais pour le plaisir qu'elle doit causer aux autres. Il apprend ainsi, avant d'agir, à se préoccuper non seulement du jugement qu'on portera sur lui, et des conséquences que ses actions doivent entraîner pour lui-même, mais aussi du bien et du mal qui peuvent en résulter pour ceux qu'il aime ; il comprend mieux de jour en jour que dans la société les hommes sont unis par mille liens à leurs semblables, qu'on n'est jamais seul à jouir et à souffrir de sa propre conduite, que nous ne pouvons pas être vertueux ou vicieux pour nous seuls, que l'étroite solidarité qui nous attache aux autres accroît notre responsabilité et ajoute au mérite des bonnes actions comme à la gravité des fautes. » (Vessiot, *loc. cit.*, p. 177, 178.)

Ce sera contribuer à faire l'éducation de la solidarité que de récompenser une classe, parfois l'école entière, pour un trait de courage, de dévouement ou de charité. L'enfant qui s'est distingué verrait son plaisir accru du plaisir des

autres, et serait plus joyeux d'une joie commune dont il serait l'auteur (1).

Vessiot (*loc. cit.*, p. 178, 179) conseille l'inscription au livre d'or de l'école, la lecture d'un ordre du jour, et la mention au *Bulletin départemental.* Le procédé a du bon, mais il faudra en user rarement et pour les actes qui en valent la peine.

Il conseille aussi l'emploi d'un livret où le maître consignerait de sa propre main, ce que l'enfant aurait fait de bon et de bien, les défauts corrigés ou diminués, les qualités acquises ou accrues, les services rendus aux camarades, les traits de franchise, d'honnêteté, de courage. Ce livret retracerait l'image de sa vie scolaire, le suivrait à travers les phases de son développement moral, le montrerait tel que l'école l'a pris au début et tel qu'elle l'a rendu à la fin (2).

Nous n'insisterons pas sur les distributions de prix. Nous les conserverions. Mais à trois conditions : c'est qu'on donne aux enfants des livres utiles et utilisables, non le livre de classe, qui rappellerait trop « l'étrenne utile », horreur des enfants, débarras des familles, mais le livre agréable, attrayant et moralisateur. Nous voudrions aussi qu'on fît au mérite moral, la part aussi large qu'au mérite intellectuel. Enfin, nous désirerions que les cérémonies fussent plus simples, moins bruyantes et qu'il n'y fût question que des choses de l'école...

(1) Par contre, nous ne saurions accepter le système, injuste et peu courageux, des punitions collectives.

(2) En janvier 1907, M. Perchaud, inspecteur primaire à Limoges, a composé, sur nos encouragements, un livret scolaire annuel, avec une page par mois. Chaque page est contresignée à la fin du mois par la famille et renferme au bas une maxime appropriée, destinée plutôt à moraliser la famille que l'enfant. Les deux dernières pages sont disposées pour recevoir l'une le graphique, mois par mois, de la valeur intellectuelle, et l'autre le graphique de la valeur morale. C'est la mise en usage, d'une façon simple et pratique, de tous les conseils proposés ci-dessus. Aujourd'hui, ces carnets sont distribués dans les trente-trois écoles de Limoges et remis aux huit mille enfants qui les fréquentent. Dans ce milieu industriel, où l'école peut faire beaucoup pour l'éducation de la famille, ce système concis et très résumé d'appréciation — soit en bien, soit en mal — pourra rendre de modestes mais précieux services.

Le livret de caisse d'épargne a du bon. Mais il faudrait le compléter par l'organisation de comités de patronage et de placement. Quelle récompense précieuse pour notre bon petit élève que de se voir placé comme employé ou apprenti, secouru par une première mise de fonds, encouragé et suivi dans sa petite carrière jusqu'au jour où il pourra fonder une famille et voler de ses propres ailes. Quelle belle conception de l'école laïque et combien elle répond aux besoins de la vie moderne, puisqu'elle lancerait dans le courant de la vie sociale des esprits ouverts, des volontés préparées au travail et au bien, enfin des producteurs utiles et utilisables (1).

II. Comment concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant. — Le problème posé est des plus difficiles. Nous touchons ici au point culminant de nos études et de l'éducation morale.

Idée directrice. — L'éducateur récompense ou punit non pour récompenser ou punir, mais pour conduire l'enfant au bien et le détourner du mal ; il commande, il exige l'obéissance, non pour commander ou faire obéir, mais pour donner à l'enfant de bonnes et saines habitudes et le mettre en mesure de se conduire lui-même, de faire le bien, d'obéir au devoir sans y être contraint par un commandement extérieur ; on veut qu'il se conduise comme une personne libre, qui a des droits en même temps que des devoirs, une dignité, une responsabilité. Respecter cette personnalité naissante, cela est un *devoir* pour l'éducateur.

Mais c'est aussi une *nécessité* de la plier à une discipline et d'exiger l'obéissance. Or, obéir n'est-ce pas s'humilier ? n'est-ce pas abdiquer sa personnalité et sa liberté ?

Le problème serait insoluble, il y aurait antinomie entre ce devoir et cette nécessité si la raison, la personnalité

(1) Nous conseillons aux élèves-maîtres et aux élèves-maîtresses de lire, dans l'ouvrage de Vessiot, du chapitre XIII au chapitre XV, où sont indiquée les qualités à récompenser (honnêteté ou probité, exactitude, ordre, propreté, langage poli), les qualités à développer (rectitude du jugement, franchise).

et la liberté étaient entières et achevées en chaque enfant, et, d'autre part, si l'autorité qui commande était irréfléchie, irraisonnable, brutale et immorale. Or, il n'en est rien, comme nous allons le montrer, et nous espérons bien arriver à une solution conforme aux principes développés dans ce chapitre et dans les trois volumes de cet ouvrage.

Ancienne conception de l'autorité en général et des droits de l'enfant. — La forme primitive de l'autorité c'est la force brutale qui s'impose. En matière d'éducation, l'autorité du père est absolue. A Rome elle était illimitée. Malgré les progrès ultérieurs des mœurs, l'autorité du père et des éducateurs resta longtemps rude, inflexible, parfois brutale.

Cela tint d'abord aux conceptions théocratiques dont les survivances ont duré jusqu'à nous, puis à l'organisation sociale où l'on voyait d'un côté l'autorité, de l'autre l'obéissance ; d'un côté ceux qui commandent, de l'autre les sujets qui obéissent.

Par suite, l'enfant n'était pas considéré comme une future personne, mais comme une chose qui n'avait ni droits, ni personnalité, ni liberté. Il n'avait qu'un droit, celui d'obéir et de rester tranquille.

Nouvelles conceptions. — Cependant l'idée de la dignité humaine s'est fait jour ; la puissance de la persuasion et de l'opinion publique s'est superposée et, en partie, substituée à celle de la force brutale et des individus ; les écrits des philosophes au XVIIIe siècle (1), la grande commotion de 1789, et plus tard, le régime de la presse et du suffrage universel ont opposé une digue à l'autorité absolue. A vrai dire il n'y a plus d'autorité absolue. L'autorité est devenue tributaire de l'opinion. Elle n'est plus l'autorité de la fonction impersonnelle, elle est devenue autorité personnelle. Et celle-ci dérive des qualités morales de celui qui la détient ou l'exerce et du respect qu'il professe pour les droits de chacun en particulier et pour la justice en général.

(1) Voir Condorcet : « C'est par la raison seule qu'on gouverne les peuples vraiment libres. » Cf. ci-dessous, p. 317.

On parle dorénavant des droits de l'enfant. On respecte en lui les attributs de la personne humaine. On veut former et développer cette personne. En un mot, fait pour une société plus libre, l'enfant doit être préparé par l'éducation aux mœurs de la liberté. L'éducation prend aujourd'hui la raison pour principal levier, et, sans se laisser désarmer de l'autorité nécessaire, elle fait appel à la persuasion.

Spencer a résumé cette idée avec esprit dans les lignes suivantes : « Que l'histoire de notre législation domestique soit, en petit, l'histoire de notre législation politique : au début, le contrôle autocratique, quand le contrôle est réellement nécessaire ; bientôt après, un constitutionnalisme naissant, dans lequel la liberté du sujet est, sur quelques points, reconnue ; ensuite, des extensions successives de la liberté du sujet, pour finir par l'abdication royale » (lire : l'abdication des éducateurs). (*Loc. cit.*, p. 224.)

Tels sont les principes qui vont nous guider dans la recherche d'une méthode permettant de concilier l'obéissance et la personnalité, dans la famille d'abord, à l'école ensuite.

III. Applications à la famille. — Nous introduisons ici un développement relatif à la famille pour deux raisons principales : d'abord, l'instituteur est l'éducateur des familles présentes et futures par les habitudes qu'il donne à l'enfant. Or, il faut bien l'avouer, il est, dans certains milieux, des parents qui se conduisent à l'égard des enfants d'une façon odieuse : ils abusent de leur force et se montrent capricieux, arbitraires, injustes, brutaux, cruels. Il est bon d'opposer à cette constatation affligeante, la conception de l'autorité morale et persuasive, puis celle, correspondante, de l'obéissance confiante et consentie. Le maître s'en inspirera. Il donnera les conseils appropriés à ses élèves et, le cas échéant, aux familles. Ensuite il importe qu'il y ait harmonie entre les systèmes disciplinaires de l'école et de la famille, sans quoi l'action présente du maître sur l'élève et son action future sur la famille seraient réduites à l'impuissance.

Les écrivains qui se sont préoccupés du problème de l'obéissance et de la formation de la personnalité dans la

famille sont plus particulièrement Mme Necker de Saussure, H. Spencer, B. Pérez et J. Sully.

IDÉE GÉNÉRALE.— Nous trouvons dans Spencer et Sully une intéressante remarque qui est bien dans le tempérament anglais et dont nous ferions bien, nous, Français, avec notre tempérament idéaliste, unitaire et dogmatiste, de faire notre profit.

« Ne regrettez pas, écrit Spencer, que votre enfant soit volontaire. C'est la contre-partie de cette tendance des parents à diminuer la coercition, qui est si visible dans l'éducation moderne. La disposition à affirmer la liberté d'un côté correspond à la disposition à cesser la tyrannie de l'autre... L'indépendant enfant anglais d'aujourd'hui est le père de l'Anglais indépendant de demain ; et vous ne pouvez pas avoir l'un sans avoir l'autre. Les maîtres de pension allemands disent qu'ils aiment mieux avoir à gouverner douze écoliers allemands qu'un écolier anglais. Souhaiterons-nous donc que nos garçons aient la docilité des jeunes garçons allemands, et qu'ils soient plus tard politiquement asservis, comme les Allemands le sont ? Ne tolérerons-nous pas plutôt chez eux ces sentiments qui font les hommes libres, et ne mettrons-nous pas nos méthodes d'éducation d'accord avec eux ? » (*Loc. cit.*, p. 224, 225.)

J. Sully, en bon Anglais, partisan de la nature, de l'observation et de l'expérience, constate — avec raison — que la désobéissance est naturelle à l'enfant, et qu'elle est, en bien des cas (sauf les cas morbides, voir ci-dessus, p. 220-249), un signe de santé et de vigueur. Voici la page élégante et spirituelle où il développe cette idée.

Pour lui, l'enfant se révolte, non contre la loi ou la règle, mais contre la personne qui l'incarne, souvent mal à propos, et qui contrecarre ses élans et ses goûts naturels : « L'enfant a ses inclinations et ses désirs naturels. Il est plein de gaîté et gentiment malicieux, et sa mère est obligée de lui dire, d'un ton sévère, qu'il est méchant. Comment s'étonner alors qu'il déteste la contrariété ? Il a un grand nombre de goûts d'activité assez incommode, tels que de mettre les choses en désordre, de jouer avec l'eau, etc. Les mares

fangeuses ont pour lui, comme pour le petit canard, un attrait irrésistible. La civilisation veut que l'enfant soit propre et élégamment habillé, et elle intervient sous la forme de la bonne et met bientôt un terme à ce genre d'amusement. Si le petit novice, obligé de se soumettre, est indépendant et vigoureux, il regimbe contre la contrainte qu'on lui impose, braille, bat sa bonne, etc.

« De pareilles collisions sont parfaitement normales pendant les premières années. Nous ne voudrions pas voir un enfant se soumettre sans résistance (1). La violence et la fréquence de ces conflits sont, en général, proportionnées à la santé et à la vigueur de l'enfant. Les mieux organisés de nos bambins, nous voulons dire les plus sains, sont les plus rebelles. Ces résistances à une volonté supérieure seront accompagnées des protestations les plus énergiques sous formes de tapes, de bourrades et même de morsures... Il ne résiste pas à la règle elle-même, mais à l'intervention d'une autre volonté. » (*Etudes sur l'enfance*, p. 371, 372.)

Ce qui revient à dire aux parents : Ne vous plaignez pas de l'indocilité et de l'indépendance de vos bambins. Elles sont chose naturelle et de bon augure, car elles témoignent d'un tempérament vigoureux, exubérant. A vous de l'assouplir sans le briser, à vous d'en faire de l'énergie entreprenante.

Observations et conseils pratiques. — « Concilier le respect pour la fermeté du caractère chez l'enfant avec la nécessité d'obtenir de lui l'obéissance, est peut-être une des difficultés de l'éducation, mais non une difficulté insurmontable. » (*Education progressive*, édit. Garnier, t. Ier, p. 157.)

Après avoir posé le problème en ces termes, si nets et si fermes, Mme Necker de Saussure s'efforce de trouver une solution. Elle s'occupe d'abord des petits enfants de trois à cinq ans.

Fidèle au tempérament national et aux idées de son temps, assez différentes de celle des deux écrivains anglais cités ci-dessus, Mme de Saussure remarque que si

(1) Voir plus haut, p. 244, le mot de Mme Pape-Carpantier, de l'enfant trop sage, trop paisible : « Enterrez-le, il est mort ! »

l'enfant a un instinct inné d'indépendance, il a aussi un mouvement naturel à accepter nos « prohibitions » et un peu moins nos « ordres », ce qui facilite singulièrement la solution du problème. Elle en donne trois raisons : les enfants « adoptent souvent nos désirs par sympathie ; de plus, ils ont dû éprouver qu'il est inutile de nous résister, et enfin ils sentent qu'ils nous appartiennent, et ils jouissent de nous appartenir. » (*Loc. cit.*, p. 156.) Ils nous obéissent sans bassesse, sans humiliation, parce qu'ils nous aiment et que nous les aimons.

Toutefois, l'autorité est, pour les parents, « le seul moyen simple » de remplir leurs obligations. Aussi Mme de Saussure n'admet-elle pas qu'on traite l'enfant, le tout petit enfant, « d'égal à égal, en le raisonnant, en le persuadant ». Procédé dangereux, qui vous obligera bientôt « d'être un tyran, faute d'avoir su être un père ». « Des caractères chicaneurs, égoïstes, capricieux, intraitables quoique sans consistance réelle, sont le fruit, hélas ! trop ordinaire de cette imparfaite subordination. » (*Ibid.*, p. 161.) Pour éviter le despotisme et l'autoritarisme, il ne faut pas tomber dans le relâchement et l'anarchie.

L'enfant « veut être appuyé », donnez-lui l'impression de sa faiblesse et qu'il a besoin de protection.

Protection, sympathie, amour, voilà tout ce qu'il faut pour résoudre le problème de l'obéissance. L'enfant « a une moralité de sympathie, la seule qu'il puisse avoir. Le bien c'est, pour lui, de satisfaire ceux qu'il aime; le mal, d'être blâmé d'eux ; le pauvre enfant n'en sait pas davantage... Le désir de s'accorder avec sa mère deviendra, chez l'enfant, le goût du devoir. » (*Ibid.*, p. 162, 163.)

Mme de Saussure indique deux moyens « les plus doux » d'obtenir de bonne heure l'obéissance : « l'uniformité de la conduite » chez les parents, et le sérieux, l'absence de badinage ou de plaisanterie.

Voici le « code pénal » qu'elle propose pour l'âge de deux ans et qui pourra, dans la suite, épargner des peines plus sévères :

Désobéissance causée par oubli. — S'opposer à la continuation de l'acte, en renouvelant la défense de bonne amitié.

Récidive un peu plus volontaire. — Prendre un air sérieux et avertir l'enfant que, s'il recommence, on lui ôtera les moyens de désobéir.

Seconde récidive tout à fait volontaire. — Mettre la menace à exécution en prenant silencieusement tel arrangement matériel qui rende la désobéissance impossible.

Elle conseille le calme et le sang-froid, et aussi le pardon : « Reprenez tranquillement vos occupations, et soyez certaine que bientôt les larmes cesseront ou changeront de nature : bientôt elles seront un léger appel à votre pitié, et le moindre regard déterminera le coupable à venir se jeter dans vos bras. Alors il y aura un moment d'effusion, une réconciliation tendre et cordiale » (p. 165, 166).

On évitera « l'humiliation » de l'enfant, on « améliorera intérieurement » ses dispositions, on provoquera « un retour réel à la sagesse ».

Le problème est donc relativement facile à résoudre quand il s'agit des petits enfants, élevés dans la famille, entourés de cette chaude et vigilante affection qui rend l'obéissance si facile, si naturelle. L'enfant qui se soumet, n'a pas conscience d'être abaissé, humilié.

Il a du reste une tendance naturelle à se soumettre à la règle ; et c'est ce qui permet de concilier l'obéissance avec la personnalité. J. Sully (*loc. cit.*, p. 384 et suiv.) en donne d'intéressants exemples, dont nous recommandons la lecture. Après avoir cité quelques faits typiques de respect de l'enfant pour les convenances, les précédents, les règles générales, il remarque avec raison que ce respect « est un élément vital dans la soumission de l'enfant à la loi paternelle. En s'attachant trop à certains actes passagers de désobéissance et de révolte, on ferme les yeux sur la facilité avec laquelle les enfants bien élevés se soumettent, en général, à la plupart de nos règles... Nos petits ont une foi aveugle en la loi ; une règle se présente aisément à leur imagination comme une chose suprême et terrible devant laquelle ils doivent se prosterner. Les enfants montrent qu'ils reconnaissent le caractère impératif d'une règle établie par l'insistance jalouse qu'ils mettent à l'observer et à la faire observer par les autres ». (*Loc. cit.*, p. 393.)

Ils l'imposent à leurs poupées, aux animaux qui leur servent de compagnons de jeux, à leurs amis, souvent à leurs parents.

Les enfants se soumettent d'eux-mêmes à notre discipline. Il en est qui avouent spontanément leurs fautes et indiquent eux-mêmes le châtiment.

Une enquête faite dans les écoles de Paris, il y a une douzaine d'années, a révélé à cet égard des faits très suggestifs. Pour une faute insignifiante les petits écoliers, surtout les fillettes, imaginèrent des châtiments d'une cruauté extravagante. Trop d'imagination, pas assez de jugement, dira-t-on. Mais cela indique bien que l'idée de la règle à observer et de la punition légitime est acceptée comme chose naturelle par les enfants. Et c'est ce respect quasi inné de l'autorité qui facilite singulièrement la tâche de l'éducateur.

Le moyen le plus direct et le plus ingénieux qu'indique J. Sully est d'ordre psychologique, il conduit à l'obéissance sans contrainte extérieure : « Les grandes actions tendent à se réaliser dans la mesure où les idées auxquelles elles servent d'expression deviennent claires et distinctes. Si l'on réussit à persuader à l'enfant de penser d'une manière suivie à un acte qui lui répugne, cette répugnance est à moitié vaincue. A force de maintenir et d'ériger en principe l'idée de devoir, cette influence quotidienne et insensible finit par exclure toute pensée même de désobéissance... Ce contrôle moral de l'enfant par la suggestion du bien est analogue jusqu'à un certain point à la suggestion du sujet hypnotisé. La mère, la vraie mère, possède sur l'esprit de l'enfant quelque chose de l'influence dominatrice du docteur de Nancy (1) ; elle lui inspire le désir d'accomplir certaines actions, désir qui persiste et se développe, finit par prendre possession de son esprit, et à l'occasion, le fait agir. » (*Loc. cit.*, p. 407.) J. Sully cite des cas de suggestion, sans contrainte extérieure, identiques à celui que nous avons observé et cité dans le tome II, p. 68, 69.

L'enfant a donc une spontanéité naturelle à se soumettre

(1) L'auteur fait ici allusion à la méthode préconisée par l'école de Nancy et qui consiste à vouloir diriger, réformer et même guérir, par la suggestion, les sujets malades.

à une règle et en particulier à celle d'un père et d'une mère qu'il aime et en qui il a une confiance aveugle, absolue. Cette spontanéité permet de concilier la nécessité de la discipline et de l'autorité avec le devoir de respecter sa liberté et sa personnalité. Elle conduit l'enfant à vouloir le bien, à se soumettre à la loi morale.

Mais il faut savoir gêner sa liberté pour lui apprendre à borner lui-même ses désirs.

« L'autorité se respecte elle-même en respectant la liberté de l'enfant. C'est là le juste milieu entre ces deux manières également sûres de mal élever, l'extrême faiblesse ou la rigueur excessive. » (B. Pérez, *l'Éducation morale*, 2e édit., p. 43.) Notre volonté remplace pour l'enfant l'expérience et le bon sens qui lui manquent. Il faut savoir intervenir quand il faut et toujours songer que l'expérience est, avant tout, chose d'acquisition personnelle. Nous devons faire bénéficier l'enfant de notre expérience et lui laisser faire chaque jour la sienne. « Notre régularité, écrit B. Pérez, notre exactitude, notre prévoyance, notre surveillance, plus que nos ordres, formeront en lui des habitudes qui le gouverneront souvent beaucoup mieux que nous ne le ferions. Tout en lui imposant avec fermeté, quelquefois avec force, les habitudes nécessaires, n'oublions pas que nous avons à lui donner l'instrument propre à établir de nouvelles habitudes, c'est-à-dire la volonté (1). »

Constance, fermeté, patience, telles sont les qualités que les parents doivent déployer ; liberté de l'enfant, sa petite personnalité naissante, telles sont celles qu'ils doivent respecter en formant peu à peu ses habitudes machinales et sa volonté inconsciente. La « discipline persuasive » ne brise ni sa volonté ni sa personnalité, elle assouplit l'une et met l'autre dans les conditions voulues pour s'épanouir.

Enquête sur les enfants grondés. — Avant de quitter la famille et de passer à l'école, il ne sera pas sans intérêt de faire connaître les résultats d'une très curieuse

(1) Nous recommandons la lecture des chapitres III-VI de *l'Education morale*, p 29 à 101.

enquête, ouverte par les soins de la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* dans nos écoles. Ce sont les enfants eux-mêmes qui ont fourni les renseignements sur un questionnaire *ad hoc*. Plus de 3 000 copies ont été examinées. Voici les résultats consignés :

...AGENTS QUI ONT INFLIGÉ LA PUNITION. (Tabl. A.)

Ce premier tableau met en évidence le rôle capital joué par la mère de famille dans l'éducation enfantine et surtout dans celle du premier âge. L'intervention du père devient de plus en plus fréquente, au moins pour les garçons, à mesure que l'enfant grandit, puisqu'elle se produit 29 fois seulement sur 100 au cours élémentaire. Pour les petites filles, au contraire, la mère semble faire de moins en moins appel au père : de 19 p. 100 au cours moyen à 13,6 p. 100 au cours supérieur.

OCCASION DE LA PUNITION. (Tabl. B.)

L'occasion la plus fréquente des punitions dans la famille est, d'après les chiffres, l'école elle-même, représentée par le carnet hebdomadaire et par les divers échos que reçoit la famille de la vie scolaire. Je me défie un peu de ce résultat, et j'ai peur d'y voir un appel plus ou moins conscient à l'indulgence du maître, qui ne manquera pas, espèrent les enfants, de s'effrayer des conséquences de ses observations sur la paix du foyer familial. Dans 25 cas sur 100 chez les garçons, dans 26 p. 100 chez les filles, les punitions de la famille ne seraient que des sanctions des fautes scolaires, la proportion s'élevant d'ailleurs du cours élémentaire aux cours plus élevés à mesure que les études deviennent plus sérieuses.

Les travaux domestiques sont, pour les petites filles, une autre grande occasion de punitions (16 p. 100).

Les petits garçons en sont naturellement moins souvent victimes (8 p. 100). Même phénomène pour les commissions.

Au contraire, les rapports entre camarades sont, pour les petits garçons des cours moyen et supérieur qui commencent à s'émanciper, une source inépuisable de gronderies. Des condisciples les retiennent au jeu, les arrêtent sur le chemin de la maison, au retour de l'école, salissent leurs vêtements, les entraînent à l'école buissonnière, 22 fois sur 100 au cours moyen, 33 fois sur 100 au cours supérieur, c'est pour quelqu'une de ces raisons que nos petits élèves sont punis. Les petites filles ont moins de liberté et commettent par conséquent moins de fautes de cette nature.

CAUSE DE LA PUNITION. (Tabl. C.)

Il est intéressant de noter que très peu de petites filles signalent le mensonge comme ayant été la cause de leur dernière semonce (environ 2 p. 100). La proportion est également assez faible pour les garçons (3,5 p. 100). Au contraire, l'étourderie et la maladresse causent infiniment plus de mésaventures aux petites filles qu'aux petits garçons (22 p. 100)

au lieu de 13 p. 100, ce qui ne prouve d'ailleurs nullement qu'elles sont moins adroites ou plus étourdies, mais peut-être simplement qu'on leur demande davantage d'ordre et de soin.

L'obstination, la désobéissance, l'insolence sont à la source de 25 gronderies sur 100 chez les garçons, de 29 sur 100 chez les filles.

Et enfin, l'inexactitude, qui se rattache d'ailleurs à l'influence des camarades que nous avons déjà notée, est environ deux fois plus fréquente chez les petits garçons que chez les petites filles (10 p. 100 au lieu de 5 p. 100).

Mode de punition. (Tabl. D.)

Ce sont surtout les garçons qui sont battus (8 p. 100 au lieu de 6 p. 100). Et, tandis que les petites filles le sont de moins en moins souvent, à mesure qu'elles grandissent (8,5 p. 100 au cours élémentaire, 4,5 p. 100 au cours supérieur), les petits garçons conservent ce triste privilège sans atténuation appréciable jusqu'à la fin de leur scolarité. En revanche, ce que j'ai appelée punition alimentaire : pain sec, coucher sans souper, sévit davantage chez les petites filles, par une compensation bien naturelle et fort équitable.

Effets de la punition. (Tabl. E.)

Est-ce parce qu'ils ont plus mauvaise tête, comme on dit, ou parce qu'on les ménage moins, toujours est-il que les petits garçons acceptent moins facilement les punitions que les petites filles. Ces dernières ne se rebellent que 17 fois sur 100, alors que 22 garçons protestent d'une manière plus ou moins vive.

Conclusions

Il est difficile de formuler des conclusions générales sur un sujet aussi vaste et aussi morcelé. Le principal intérêt de cette première enquête sera, je crois, tout en nous fournissant un certain nombre de faits dont je ne prétends d'ailleurs pas avoir tiré tous les enseignements qu'ils peuvent contenir, de nous avoir montré d'abord que la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* compte dès maintenant un grand nombre de sympathies actives dans le monde si dévoué de l'enseignement primaire, de nous avoir instruit ensuite sur les conditions favorables au succès d'une enquête vraiment instructive : vue très nette d'un problème à résoudre, choix de questions très précises pouvant conduire à sa solution.

Maurice Kuhn.

(*Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 9, p. 233-235.)

IV. Applications à l'école : Education publique ; inconvénients, avantages. — Le problème qui nous occupe est relativement facile à résoudre dans la famille, d'abord parce que l'enfant y est élevé seul ou en compagnie de se-

frères et sœurs, jamais bien nombreux ; ensuite parce que l'obéissance fondée sur une vie commune, faite de confiance, de sympathie et d'affection, n'a aucun caractère humiliant, n'exige aucun sacrifice d'amour-propre. Obéir à ses parents, à des êtres qui l'aiment, qui s'ingénient à lui procurer tout ce qui peut lui être nécessaire ou simplement utile et agréable, à des êtres raisonnables et meilleurs que lui, plus forts, plus habiles ; responsables pour lui, — il n'y a rien de plus naturel pour l'enfant. Ce n'est pas manquer de dignité que d'obéir dans ces conditions, c'est entendre bien son intérêt et son devoir, c'est faire librement acte de modestie et de raison. Et comme nous l'avons dit, d'après un auteur contemporain, « l'obéissance est la moralité des petits enfants » (t. II, p. 122).

Mais le problème change d'aspect, et devient plus difficile, avec les conditions de la vie scolaire. D'abord le nombre des enfants d'une classe et d'une école est toujours élevé, d'où la nécessité d'une discipline plus rigide, d'une autorité extérieure plus vigilante, plus énergique. Ensuite le maître ne vit pas constamment avec les élèves, il n'a pas pour eux l'affection des parents, et les enfants ne peuvent pas avoir pour lui les mêmes sentiments de soumission affectueuse et facile. L'obéissance exige vraiment un sacrifice. La discipline s'impose toujours quelque peu. Et le problème reparaît : comment, dans ces conditions, peut-on concilier la *nécessité* de la discipline et de l'obéissance avec le *devoir* de développer la personnalité de l'enfant ?

L'éducation publique ou en commun rend difficile la solution de ce problème en un certain sens. Mais en un autre sens elle fournit des conditions favorables. Sans parler de l'action résultant du frottement des esprits, attachons-nous à la création de ce fonds de sentiments qui sont la base de notre état social, de ce fonds d'habitudes morales qui préparent l'enfant à la vie.

Or, dans le mémoire déjà cité, Gréard a signalé avec beaucoup de finesse et une profonde expérience des choses de la vie scolaire, les avantages, à cet égard, de la vie en commun. Voici quelques-unes des idées qu'il développe sur ce sujet. (*Loc. cit.*, p. 412 et suiv.; voir notre t. II, p. 120.)

Le premier sentiment que l'enfant tient de ses rapports personnels avec d'autres enfants, tous élevés dans les mêmes conditions, est celui d'une égalité morale absolue. Entre ses camarades et lui, quelles que soient les distinctions de la naissance et les disproportions de la fortune, point de différence.

L'éducation publique est aussi une école de tolérance réciproque, de franchise et de loyauté, et par-dessus tout de justice. L'instinct de la justice est particulièrement gravé dans le cœur de l'enfant. Il se l'applique à lui-même, quelque sévère qu'elle soit ; il l'applique à ses camarades, il l'applique à ses maîtres. C'est même ce qui l'intéresse le plus dans le caractère de ses maîtres ; les autres faces du caractère lui échappent. Il se fait juge de son équité — et il est rare qu'il ne soit pas bon juge — parce que l'équité est la règle souveraine de la vie écolière et qu'il s'y confie. Un maître juste, fût-il sévère, est toujours respecté, et il n'est pas rare qu'on l'aime. Un maître d'un esprit partial ou d'un caractère inégal, qui semble n'avoir ni suite ni règle, n'est ni respecté ni aimé ; il n'a d'autres ressources que de se faire craindre.

Il n'y a qu'une sorte de privilège que l'enfant soit disposé à reconnaître : c'est celui de la supériorité, celle de la force, de l'intelligence ou du caractère. Il subit l'une, il aime, il estime l'autre et la respecte.

Enfin ce qui contribue le plus et le mieux à la formation du caractère dans la vie commune, c'est l'apprentissage de la solidarité qui devient de plus en plus la condition essentielle de la vie contemporaine. L'écolier fait l'apprentissage réel de la vie, il commence à se rendre compte de l'influence du milieu, comment se limite le droit et s'impose le devoir, ce qu'est la vraie liberté qui rencontre comme limite celle des autres, ce que valent les fautes ou les mérites individuels, leurs conséquences et, par suite, ce qu'entraînent les responsabilités soit individuelles, soit collectives, enfin quels sacrifices l'intérêt général commande.

Il est d'autres avantages, bien connus, et sur lesquels il est inutile d'insister et qui tous créent un milieu favorable à la discipline, à l'obéissance facile et volontaire : ordre, exactitude, régularité, travail. C'est dans ce milieu que

l'habitude prend son sens vrai et profond. Elle devient une force morale qui consiste à se conformer à l'ordre général des choses, à s'accoutumer à faire ce qu'il faut faire en temps utile et comme il faut le faire, en un mot, à *se régler.* C'est dans ce milieu que le travail régulier, méthodique, visant à chaque fois un but précis et déterminé, prend, lui aussi, sa vraie signification : il est une victoire remportée par la volonté, un acte de liberté et un véritable progrès moral.

Peut-on dans ce milieu concilier l'obéissance et la liberté, la discipline et la personnalité ? Peut-on discipliner les volontés et les caractères sans les briser ou sans en faire des « sainte nitouche » ? Peut-on les former tout en rendant aux familles et à la société de futurs hommes « indépendants », comme les réclament Spencer et J. Sully ? C'est ce que nous allons rechercher.

V. L'obéissance à l'école maternelle. — Il faut commencer par l'école maternelle. Elle est la transition de la famille à l'école proprement dite. C'est ici que la discipline est plus particulièrement « maternelle », c'est-à-dire préventive et persuasive, fondée sur l'exemple, la régularité ambiante et l'affection.

La loi psychologique qui doit diriger l'éducatrice est toujours la même : elle partira de l'obéissance passive, inconsciente, habituelle, pour s'élever peu à peu à l'obéissance raisonnée, consentie, voulue.

L'obéissance doit être d'abord « autoritaire »; non, que l'autorité doive se faire sèche, sévère, implacable, mais elle ne doit pas raisonner. « Quand un enfant est trop jeune pour comprendre le pourquoi d'une défense ou d'une prescription, l'éducateur est bien obligé de se contenter de « il faut » ou de « il ne faut pas ». Il y a même un degré au-dessus. L'éducateur empêche de faire la chose, ou il la fait faire.

« Prenons un exemple, pour qu'il ne reste aucun doute. Nous supposons trois enfants d'âges différents qui se sont emparés d'une allumette. On la *retire* des mains du premier, qui est un bébé ; au second on dit : *il ne faut pas toucher aux allumettes, jamais.* Au troisième : *Tu te brûlerais les*

doitgs, tu pourrais mettre le feu à tes vêtements, à la maison. A un enfant vraiment développé, on fait comprendre qu'un incendie est, *au moins*, préjudiciable, non seulement à celui qui l'a allumé, par imprudence, mais à beaucoup d'autres, et qu'il ne faut faire de tort à personne. » (Mme P. Kergomard, *l'Education maternelle*, t. Ier, 61.)

Cet exemple montre clairement la gradation : la discipline dite « autoritaire » a été aussi douce que la discipline « raisonnée » ; mais l'une a agi puis défendu ; l'autre a parlé et a éveillé les sentiments.

La directrice procédera d'abord par élimination ou prohibition : elle *empêchera* ses petits bambins de faire tout ce qui pourrait être nuisible à eux et à leurs camarades, tout ce qui pourrait détériorer ce qui les entoure et porter préjudice à quelqu'un. « Si l'enfant a un bobo, nous l'empêcherons d'y toucher ; nous l'empêcherons d'avoir dans les mains un objet tranchant ou pointu, de porter à sa bouche un objet malpropre ou malsain, ou un objet qu'il serait dangereux d'avaler ; d'introduire dans son oreille quoi que ce soit qui pourrait le blesser, de se tremper dans l'eau quand il a chaud ; de se traîner dans les endroits malpropres ou humides. Nous l'empêcherons d'égratigner ou de battre ses petits camarades, de prendre leurs jouets ; nous l'en empêcherons du *geste*, de l'*acte ;* mais il faut que le geste, l'acte, ait de la douceur. C'est le regard qui doit dire : « Il ne faut pas. » (*Ibid.*, p. 62.)

La directrice procédera ensuite par ordres positifs. L'obéissance ne consistera plus seulement à ne pas faire ce qui est défendu, mais à faire ce qui est prescrit ou demandé. Elle inculquera ce genre d'obéissance au petit bambin en lui donnant quelques ordres dans le genre de ceux-ci : « Mets ton mouchoir dans ta poche, — Ramasse ton chapeau, — Apporte-moi une ardoise, — Pousse la porte. » « L'ordre donné *doit* être exécuté ; si l'enfant résiste, la directrice le prend par la main et, tout doucement, sans montrer d'impatience, elle lui fait faire ce qu'elle lui avait demandé. »

Mme Kergomard ajoute cette remarque essentielle : « Il est indispensable au succès de l'éducation que l'enfant sente dès les premiers jours la supériorité morale de celle

qui s'occupe de lui, et qu'il ne surprenne jamais ses défaillances, dont il se hâterait de profiter. Il faut s'être intéressé à la psychologie enfantine pour se rendre compte du tact merveilleux avec lequel l'enfant reconnaît le fort et le faible de ses guides. Il est votre juge, ne l'oublions jamais ; dès qu'il a compris que nous sommes à la fois bons et forts, que nous nous occupons de lui avec tendresse et logique, il est conquis, et nous avons désormais sur lui une entière influence. » (*Ibid.*, p. 63.)

Arrivés à ce point, l'éducation autoritaire va céder la place à l'éducation raisonnée ; de la défense ou de la prescription toute nue on pourra s'élever à la défense ou à la prescription fondée sur l'*intérêt personnel*, puis sur la *règle*, le *devoir*.

Mme Kergomard donne deux jolis exemples : Plusieurs enfants tiennent en main leur chapeau, le froissent, le mordillent, le déchirent. Au nº 1, le plus petit, on l'enlève ; — au nº 2, on dit : « Il ne faut pas ; si tu continues, je le prendrai, tu ne l'auras plus ; » — au nº 3 : « Si tu gâtes ton chapeau, il ne sera plus joli, tu n'en auras pas d'autre ; » au nº 4 : « Ton papa et ta maman travaillent et se fatiguent pour t'acheter des vêtements ; si tu aimes bien tes parents, si tu veux leur rendre la tâche moins lourde, tu soigneras tout ce qu'ils achètent pour toi. »

Voici un autre exemple : Un bébé tourmente un chien, on prend le bébé dans ses bras et l'on caresse le chien ; à un plus grand on dit : « Il te mordra ; » à un troisième : « Ne fais pas de mal à ce pauvre chien ! tu ne veux pas être cruel, n'est-ce pas ? »

Comment faire obéir l'enfant tout en respectant sa liberté, et par suite sa dignité future, car la dignité ne se comprend pas sans la liberté.

Dans la vie sociale, la liberté est le droit d'agir à sa guise à condition de respecter les droits des autres. L'idée de liberté est inséparable de l'idée de limite.

Dans la famille, la mere intelligente laisse faire à l'enfant tout ce qui lui est agréable, pourvu que ce ne soit nuisible ni à lui ni aux autres.

Dans l'école maternelle, la directrice considérera l'enfant comme un être libre, non seulement de ses mouvements,

mais de ses goûts, de ses jugements, de ses sentiments. Elle ne restreindra les manifestations de sa liberté que quand elles pourraient nuire à l'enfant lui-même ou à ses camarades.

S'il se produit quelques écarts, il ne faut pas s'en plaindre. Il est bon que l'enfant puisse faire le mal, si l'on veut qu'il puisse faire le bien. Il n'y a liberté que là où il y a alternative.

A mesure que l'enfant grandit il faut lui lâcher davantage la bride, sans l'abandonner à lui-même ; en lui laissant toujours cette impression que de près ou de loin on veille sur lui. Il faut armer sa raison, éveiller sa conscience. « La liberté ne se cultive ni avec les menottes aux mains, ni avec les chaînes aux pieds. Elle ne se développe pas en cage. Ce n'est pas en se bandant les yeux que l'on affine sa vue. (P. Kergomard, *loc. cit.*, t. II, p. 211.)

Le même auteur recommande encore de laisser faire à l'enfant *tout* ce qu'il peut faire sans danger : « Développez, au lieu de le restreindre, le champ de son activité ; rendez-le autant que possible industrieux, *débrouillard*, au lieu de l'entraver constamment dans son essor. »

Enfin l'affection et la vigilance, la patience et la douceur, doivent faire naître la confiance. Sans confiance, pas d'obéissance véritable.

Conclusion.—Voilà donc notre petit bambin qui a pris l'habitude de l'obéissance, l'habitude de l'ordre, de la règle. Et cependant ce n'est pas un être amorti ou déprimé; c'est un petit homme qui vous regarde en face, qui s'approche de vous avec confiance; son allure est aisée, son regard est franc ; il sourit gentiment, il exprime gaîment et avec entrain ses petits sentiments et ses petits jugements ; dans les conflits inévitables avec ses camarades, il ne supporte pas qu'on le bouscule, qu'on lui prenne ses jouets, mais il ne bouscule pas les autres et ne leur dérobe rien. C'est déjà un petit homme sociable et qui sait se faire respecter Il aime sa directrice, « madame », la « bonne demoiselle » ; il l'écoute avec plaisir et lui obéit sans difficulté, avec confiance, avec amour, comme à une seconde mère. Voilà le petit garçon, voilà la petite fille qui vont se séparer et entrer à l'école élémentaire.

VI. L'obéissance et la personnalité à l'école élémentaire. — Si les procédés changent avec le milieu, le but est le même : maintenir l'ordre, donner à l'enfant l'habitude de l'obéissance pour lui inculquer le respect de l'autorité, l'habitude de l'attention et du travail, l'énergie d'obéir au devoir et de se rendre utile, tout en conservant sa liberté et sa personnalité, le droit d'agir, sentir et penser à sa guise dans les limites du bon sens, de la vérité, de l'ordre et des droits d'autrui.

Conditions extérieures de la discipline (1). — Il faut d'abord veiller à l'aménagement des salles de classe. L'expérience démontre qu'une installation défectueuse, incommode ou malsaine, nuit à la surveillance et favorise la dissipation. Le manque de place, de pupitres et de bancs, favorise la turbulence et les distractions. De même les coins obscurs les voisinages bruyants, un poêle qui fume, etc.

Un emploi du temps, judicieusement préparé et rigoureusement suivi, introduit l'ordre et la régularité dans une classe, l'exactitude, l'esprit de suite. Nous n'avons pas à donner ici les principes généraux d'un bon emploi du temps. Ce sont là principes — très importants — de technique professionnelle que les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses apprennent à l'école normale, aux écoles d'application et, plus tard, dans leur classe, d'une façon détaillée et approfondie.

De même pour le classement des élèves. Il a une importance pédagogique considérable, surtout dans les écoles à une seule classe, où le maître est obligé de faire manœuvrer simultanément trois et souvent plus de trois divisions d'âges différents, d'aptitudes inégales. Un classement méthodique offrira à chaque élève et à chaque division l'enseignement qui répond exactement à ses besoins ; secondé par l'emploi du temps, le maître occupera toutes les divisions à des exercices simultanés quoique différents

Il va sans dire qu'un maître qui a de la discipline est,

(1) Il va de soi que ces conditions, comme celles qui suivent, s'appliquent aussi à l'école maternelle, à condition d'en éliminer tout ce qui ne convient pas à l'âge des enfants.

par cela même, un bon surveillant. Il surveille tous les mouvements de ses élèves ; épie et guette leurs dispositions si changeantes, si variables ; il arrête d'un mot ou d'un regard une tentative de dissipation, un commencement de bavardage ; il ranime l'attention dès qu'il la sent fléchir ou sommeiller; il a l'œil à tous les détails, l'oreille à tous les mouvements; il est patient, sans être un tracassier ou un tatillon. Il sait que la puissance d'attention et d'immobilité *relative* des élèves n'est pas inépuisable. Il n'exige pas l'impossible. Il ne veut ni poupées ni momies.

Est-il nécessaire d'ajouter que la leçon doit être préparée, faite avec clarté et méthode ? que le maître doit constamment faire agir les élèves ? corriger leurs différents devoirs, s'intéresser d'une façon visible à leurs petits progrès ? Ce sont là vérités d'observation courante, devenues banales à force d'être vraies, et que l'on est malheureusement obligé de rappeler constamment en cours d'inspection. Autre chose est de savoir ce qu'il faut faire, autre chose est de le faire. Autre chose est d'appliquer rapidement, d'improviser hâtivement, grâce à certaines facultés brillantes, les bons principes d'enseignement et de discipline, un jour d'inspection — autre chose est de les appliquer d'une façon suivie, persévérante. Ceci dit pour avertir les futurs instituteurs et les futures institutrices qu'un jour d'inspection, ce n'est pas tant le présent qui importe, c'est surtout le passé, c'est-à-dire les bonnes habitudes des élèves et les résultats acquis.

Nous passons ainsi insensiblement des conditions extérieures et un peu matérielles de la discipline, aux conditions intérieures et morales ou personnelles.

Rappelons auparavant que les maîtres qui surveillent les enfants au dehors de la classe, qui causent avec les familles afin de s'enquérir des petits défauts de l'enfant et de sa conduite à la maison ou dans la rue, sont ceux qui ont le plus d'autorité morale, parce qu'ils ajoutent à leur action personnelle la confiance des familles. Il est beaucoup d'enfants qui, au moment d'une faute ou d'une désobéissance dans la famille, sont arrêtés par la menace ou la simple pensée, non d'une punition, mais de l'obligation où ils seront de rendre compte de leur conduite à un maître

respecté et aimé. D'où la nécessité d'une collaboration constante et effective de l'école et de la famille (1).

Conditions intérieures ou morales. — La première de toutes, celle qui résume toutes les autres, c'est l'*autorité.* Il ne s'agit pas de l'autorité extérieure, qui obtient l'ordre et le silence par des moyens plutôt physiques ; il ne s'agit pas non plus, uniquement, de l'autorité impersonnelle attachée à la fonction. Il s'agit surtout de l'autorité morale, essentiellement personnelle, et qui dérive des qualités morales du maître : tenue convenable et digne, bonne humeur, compétence et habileté professionnelles, justice, patience, bonté.

L'autorité d'un maître qui possède ces qualités morales, — et, disons-le, leur nombre est plus élevé qu'on ne le croit — n'est pas une prérogative inhérente à la fonction, mais elle résulte de la supériorité de l'âge, de l'intelligence, de l'expérience, de la sagesse et de la vertu. Et c'est ce qui fait sa force. Cette autorité n'est jamais discrétionnaire ni arbitraire. Elle est une émanation de la raison et jamais de la fantaisie, du caprice. Elle inspire non la crainte du maître — ce qui serait déjà quelque chose — mais, ce qui vaut mieux, la crainte de lui déplaire, de lui faire de la peine, de tromper sa confiance, et par suite de déchoir dans son estime.

Derrière cette autorité morale, l'enfant sent la règle, le devoir. C'est à eux que va son obéissance. Obéir au maître ce n'est pas obéir à un homme, mais à la raison.

Il serait inutile de redire ici les conseils donnés plus haut dans l'usage des punitions et des récompenses. La condition morale essentielle de la discipline est de distribuer ces sanctions avec calme et dignité, une certaine souplesse dans les moyens, un esprit de suite rigoureux; en y mettant, au besoin, l'expression de certains sentiments de joie ou de peine, de satisfaction ou de tristesse, qui exercent sur les élèves la plus salutaire, la plus saine influence (2).

(1) Lire les ouvrages suivants : F. Gache, *Collégiens et familles* (Toulouse, Edouard Privat ; Paris, Didier); P. Crouzet, *Maîtres et parents* (Paris, A. Colin); V. Bouillot, *la Coopération de la famille et du lycée* (Paris, Juven).

(2) Sur l'autorité, lire dans H. Marion, *l'Education dans l'université*, un excellent chapitre, le dixième. Cf. ci-dessus p. 299.

VII. Principes généraux. — Des remarques qui précèdent, comme de toute la leçon, on peut dégager les mêmes principes généraux que ceux observés et analysés ci-dessus dans les 20e et 21e leçons (p. 270-272). Nous les résumons ainsi : 1° faire contracter à l'enfant de bonnes habitudes d'ordre, de régularité et de travail, non seulement pour sa formation intellectuelle et l'acquisition des connaissances élémentaires, mais surtout pour sa formation morale; 2° provoquer l'émulation par des moyens de plus en plus élevés : crainte, plaisir, intérêt, amour-propre, devoir; 3° récompenser le mérite moral; 4° discipliner la liberté sans l'affaiblir et former la personnalité, c'est-à-dire le pouvoir de sentir, penser et vouloir par soi-même, à ses risques et périls, sous sa propre responsabilité, dans les limites de l'ordre et de la règle; 5° obtenir une obéissance consentie et non imposée.

De ces principes généraux, le troisième et le cinquième passent ici au premier plan. Récompenser le mérite moral et obtenir une obéissance consentie, tel est l'idéal proposé.

VIII. Ce que doit être la discipline. — C'est dire que la discipline doit être libérale et non autoritaire (1). Libérale signifie : préventive plutôt que répressive, persuasive et surtout moralisatrice, créatrice d'énergie, d'activité et de responsabilité.

Tout n'est pas à rejeter ou à mépriser dans les conceptions autoritaires de la discipline. Si l'on écarte les considérations théologiques et les préoccupations politiques de l'époque où elle fut conçue et appliquée, on trouve dans la méthode autoritaire une vérité pédagogique incontestable : un animal rude, grossier, égoïste, sommeille en tout homme (2). L'éducation a pour fonction de dompter et de museler cet animal et de le réduire à l'impuissance en établissant peu à

(1) Sur la comparaison de la discipline autoritaire et de la discipline libérale, nous recommandons instamment la lecture de l'article OBÉISSANCE, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, sous la signature Dr Elie Pécaut ; et l'article SENSIBILITÉ sous la signature A. Adam. Lire aussi dans Marion (*loc. cit.*) le chapitre VIII, *Education de la volonté et formation du caractère. La discipline libérale.*

(2) Lire dans le *Cours de morale* de J. Payot, les pages 21 et 22 sur les « Revenants ».

peu sur lui la suprématie de ce qui dans l'homme est vraiment humain : sensibilité délicate, raison éclairée, politesse et bonté, afin de soumettre l'inférieur au supérieur, l'animal à l'homme. Le seul tort — et il fut grand — de la méthode autoritaire fut de chercher son point d'appui en dehors de la nature humaine et non en elle ; dans le mystérieux et l'inexpliqué et non dans la conscience, la raison, la liberté et la responsabilité.

Il ne faut donc pas renoncer à l'autorité et tomber dans le « laissez faire, laissez passer » de la méthode de Spencer que nous avons appréciée dans les leçons précédentes (p. 286). Il faut savoir commander et se faire obéir.

Mais, comme on l'a dit avec esprit : « Un des grands préceptes de l'éducation, c'est de ne pas trop éduquer, comme un des grands préceptes de la politique est de ne pas trop gouverner. »

Il faut développer dans l'enfant la liberté et l'esprit d'initiative. Pour cela, veillons à l'éducation physique, aux jeux, aux sports (voir t. II, p. 76-84, 118-120, 180-201). Veillons à l'éducation intellectuelle et appliquons la méthode active qui est la préparation indispensable de la discipline libérale : elle affranchit la pensée de toute autorité autre que celle de la raison, autrement dit elle applique le précepte de Descartes : N'admettre pour vrai que ce qui est évident, n'affirmer ou nier que lorsqu'on voit clair. Elle conduit les enfants à chercher d'eux-mêmes les raisons des choses, elle les y encourage en leur montrant qu'il y a des raisons à tout et qu'il faut les trouver. Elle dogmatise le moins possible, elle fait chercher le plus possible. Et nous arrivons ainsi à l'éducation morale dont le but essentiel est, suivant le mot si juste de Montaigne, « de renoncer au mal, non pas faute de le pouvoir, mais de le vouloir ». Cette méthode place la règle de conduite d'abord dans les prescriptions du maître, dans les habitudes disciplinaires de l'école, puis, peu à peu dans la conscience de l'enfant, dans sa raison, sa liberté et sa responsabilité. En un mot, elle travaille à se rendre inutile (t. II, p. 125).

Dans ces conditions est-il absolument exact de dire que nous avons « concilié » la « nécessité » de la discipline et de

l'obéissance avec le « devoir » de développer la personnalité et de respecter la liberté ?

Il vaudrait mieux dire que nous avons — après tant d'autres — essayé de trouver le point où une obéissance suffisante est obtenue avec le moins de préjudice possible pour la fermeté du caractère et la dignité de l'élève. D'une façon plus étroite, nous n'avons imposé que le degré de soumission strictement nécessaire pour que l'enfant reçoive le bienfait de l'éducation.

Que deviennent, dans cette conception, la liberté et la responsabilité, la personnalité ou le caractère ?

Nous savons que la liberté psychologique et morale n'est pas le pouvoir de tout faire, mais seulement de réfléchir avant d'agir et d'opter pour une alternative (t. Ier, p. 344 et suiv.).. D'autre part, la réalisation de l'alternative choisie ou préférée rencontre dans la vie sociale un réseau de limites fortement tissé par la tradition et les mœurs, la loi, le droit et la liberté des autres. C'est dire que, ni au point de vue psychologique ni au point de vue moral et social, il n'y a de liberté absolue. C'est donc préparer l'enfant à la vie que de diriger sa liberté, en le préparant aux limites et aux restrictions (1). Mais elle ne disparaît pas pour cela, attendu que, dans la vie sociale comme dans la vie scolaire, il y a des sanctions multiples. Et c'est à l'agent moral à les prévoir, à réfléchir avant d'agir et à se décider, en toute connaissance de cause, à ses risques et périls.

L'homme de caractère, celui qui a une personnalité fortement accusée, ne procède pas autrement. Il a ses convictions. Il a sa façon propre de sentir, de penser et de vouloir. Il évolue au milieu du réseau des obligations multiples que la loi, la coutume, la morale, les intérêts ambiants, ont tissé autour de lui. Il y reste lui-même tout en se pliant à une discipline extérieure. Sa supériorité consiste à comprendre cette discipline, et à y consentir librement.

Dans cette conception se rejoignent les aspirations des individualistes et des étatistes, nous voulons dire ceux qui veulent affranchir l'individu de la contrainte du groupe social et des sous-groupes, ceux au contraire qui veulent en

(1) Cf. ci-dessus, p. 149 : *le devoir avant le droit*, et p. 313.

faire la résultante fidèle et docile. A ces deux conceptions, nous préférons celle qui fait de l'individu une personnalité formée en fonction du milieu (1).

C'est cette idée sociologique qui a dirigé la conception, proposée ci-dessus, de la discipline libérale : celle-ci reconnaît à la fois la « nécessité » de l'obéissance et le « devoir » de développer la liberté, le caractère et la personnalité du futur citoyen, du futur producteur.

L'enfant, élevé d'après ces principes, obéit à la « règle », il se plie à la discipline sans être pour cela un timoré, un peureux ou une machine docile. Pour lui, obéir, ce n'est pas s'abaisser, car il n'obéit ni par faiblesse ni par lâcheté, mais par affection et confiance, par modestie et raison. L'éducation morale l'a mis en état de se conduire lui même (autant qu'on puisse le faire à la fin de la scolarité !), car elle a développé en lui le besoin de l'initiative et le sentiment de la responsabilité. Habitué à réfléchir, à observer, à dire ce qu'il pense, toujours écouté, jamais repoussé, encore moins brutalisé, il s'approche de son maître et de ses parents avec confiance, sans aucune de ces marques humiliantes de crainte ou de timidité que l'on observe chez l'enfant brutalisé ; il regarde bien en face et dit avec tranquillité, assurance et politesse, ce qu'il pense et ce qu'il veut faire. Cet enfant saura plus tard se faire respecter et par cela même se rendre utile soit comme chef de famille, soit comme citoyen, soit comme ouvrier, employé ou patron. Elevé comme un futur citoyen libre et responsable doit l'être, devenu capable de se diriger lui-même, il pourra bientôt se conduire en homme responsable et libre, respectueux de la liberté et de la dignité d'autrui.

Conclusion. — « Mettre à profit tout ce que la conscience de l'enfant recèle d'aptitudes morales ; lui en faire connaître les directions, les mauvaises comme les bonnes ; l'accoutumer à voir clair dans son esprit et dans son cœur, à être sincère et vrai ; lui faire faire peu à peu, dans sa conduite, l'essai et comme l'apprentissage de ses résolutions ; aux règles qu'on lui a données, substituer insensiblement celles qu'il se donne, à la

(1) Cf. ci-dessus, p. 174, 208, 263.

discipline du dehors, celle du dedans ; l'affranchir non pas d'un coup de baguette à la manière antique, mais jour à jour, en détachant, à chaque progrès, un des anneaux de la chaîne qui attachait sa raison à la raison d'autrui ; après l'avoir ainsi aidé à s'établir chez soi en maître, lui apprendre à sortir de soi, à se juger, à se gouverner, comme il jugerait et gouvernerait les autres ; lui montrer enfin au-dessus de lui les grandes idées du devoir, public et privé, qui s'imposent à sa condition humaine et sociale : tels sont les principes de l'éducation, qui de la discipline du collège peut faire passer l'enfant sous la discipline de sa propre raison, et qui, en exerçant sa personnalité morale, la crée... Le jour où il s'est ainsi pleinement conquis lui-même, l'enfant cesse d'être un enfant ; il est mûr pour la vie active ; il est homme. » (Gréard, *loc. cit.*, p. 411, 412.)

Résumé.

I. — Les modifications à apporter au système des punitions portent, non sur l'échelle des punitions, mais sur l'esprit dans lequel elles doivent être infligées. On accentuera surtout leur caractère moralisateur et préventif.

Pour ce qui est des récompenses, on s'appliquera à stimuler et à récompenser l'effort moral, au même titre que l'effort intellectuel.

II. — Il est difficile de concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant. Mais on peut y arriver. L'ancienne conception de l'autorité a fait place à une nouvelle conception plus large, plus libérale. On peut soumettre l'enfant, non à une règle de fer, mais à la règle, à la raison. Obéir à la raison, ce n'est pas s'abaisser ou s'humilier. C'est faire acte de liberté et de personnalité.

III-VI. — On peut réaliser cette conception dans la famille et dans l'éducation publique (école maternelle et école élémentaire). A l'école, la discipline repose sur un certain nombre de conditions extérieures et intérieures ou morales des plus importantes.

VII. — Les principes généraux qui se dégagent du système disciplinaire amendé, sont les mêmes que ceux qui ont été pré-

sentés ci-dessus (voir résumé précédent, § IV). Toutefois on accentue la nécessité de récompenser le mérite moral et d'obtenir une obéissance consentie.

VIII. — La discipline doit donc être libérale, préventive plutôt que répressive, persuasive et surtout moralisatrice : créatrice d'énergie, d'activité et de responsabilité. Ainsi se trouvent conciliés la nécessité de la discipline et le devoir de développer la personnalité.

Sujets à traiter.

Mémoires.

1. — Système actuel des récompenses et des punitions. Quelles modifications y aurait-il lieu d'y apporter ?

2. — Conditions morales auxquelles doivent répondre les punitions et les récompenses.

3. — La personnalité de l'enfant ; ses éléments ; ses conditions. — Comment la respecter, ou mieux la développer tout en la pliant à une règle. Quelle règle ?

4. — Fondement de l'autorité du maître. Ses conditions scolaires (extérieures et intérieures), morales et personnelles, sociales.

5. — La famille et l'école au point de vue de la discipline. L'obéissance et l'autorité dans ces deux milieux. Applications et observations pratiques.

6. — Conditions particulières dans lesquelles se présente le problème de l'obéissance dans l'éducation publique. Ces conditions sont-elles favorables ou nuisibles à la vraie discipline, celle de la raison et de la liberté ?

7. — Education de la liberté et de l'esprit d'initiative, de la responsabilité et de la solidarité dans la discipline scolaire.

8. — Gradation progressive des motifs d'ordre ou de défense dans la discipline libérale.

9. — Conditions extérieures et intérieures de la discipline. Leur importance respective. Donner des détails précis et, au besoin, des faits observés et vrais.

10. — L'obéissance consentie. Comment l'obtenir ? Son importance. Sa supériorité sur tout autre genre d'obéissance.

11. — La discipline préventive et persuasive : but, utilité, conséquences, moyens pratiques. — Ajouter ce mot : « Un des grands préceptes de l'éducation, c'est de ne pas trop éduquer, comme un des grands

préceptes de la politique est de ne pas trop gouverner. » Ajouter ce mot de Condorcet : « C'est par la raison seule qu'on gouverne les peuples vraiment libres », et appliquez-le aux écoliers.

N. B. — Pour le commentaire du mot de Condorcet, cf. notre livre sur *Condorcet*, etc., p. 387, 388; 478 et suiv. ; 845.

12. — « Il n'y a pas de paradoxe à prétendre que l'ordre, le silence, la régularité, peuvent être maintenus dans une classe au moyen d'un système de discipline qui en fasse, en apparence, une bonne école, et en réalité, une école de méchanceté et de vice. Les sentiments qu'éprouve l'enfant au moment de la punition, voilà la considération principale. » (Horace Mann.) Expliquez et discutez, avec faits à l'appui.

13. — Quels sont les principes de l'éducation qui « de la discipline du collège peut faire passer l'enfant sous la discipline de sa propre raison, et qui, en exerçant sa personnalité morale, la crée... Le jour où il s'est ainsi pleinement conquis lui-même, l'enfant cesse d'être un enfant; il est mûr pour la vie active ; il est homme. » (Gréard.)

14. — L'émulation à l'école, ses avantages, ses inconvénients.

N. B. — Ce sujet est emprunté au programme des écoles normales d'institutrices, fasc. IV, p. 9. Il a été traité ci-dessus, p. 271, 274, 279, 295, 318-322. Cf. t. Ier, p. 73-77; t. II, p. 127-135.

15. — Quelles qualités font l'autorité d'une institutrice ?

N. B. — Ce sujet est emprunté au même fascicule, p. 9. Sur l'autorité du maître en général, cf. ci-dessus, p. 270-272, 299, 317, 318 et suiv. — Sur l'autorité de l'institutrice en particulier, p. 311-314 ; ajouter 315 et suiv. en faisant les changements nécessaires. — Cf. les deux livres de Mme Kergomard, *l'Education maternelle dans l'école ;* et Mme Necker de Saussure, *l'Education progressive :* les devoirs des femmes.

16. — La destinée particulière de la femme : rôle domestique et rôle social.

N. B. — Ce sujet est emprunté au même fascicule, p. 9. — Sur le féminisme autrefois, consulter notre *Condorcet*, etc., p. 78-82, et les ouvrages cités en note. — Cf. les ouvrages de Mme de Saussure et de Mme Kergomard cités ci-dessus. — Ajouter : J. Payot, *Aux instituteurs et aux institutrices*, Paris, Colin. — H. Marion, *Psychologie de la Femme.* — *L'Education des jeunes filles*, Paris, Colin. — Gréard, *l'Education des femmes par les femmes*, Paris, Hachette. — Cf. notre t. II : Rôle de la mère dans l'éducation des enfants, p. 262 et s. — Les directrices et professeurs pourront aussi traiter ce sujet au point de vue littéraire (*les Précieuses ridicules ; les Femmes savantes ;* et toutes les fables où La Fontaine parle malicieusement de la femme : *Les Femmes et le Secret ; la Fille ; la Jeune Veuve*). — Il importera aussi de le traiter au point de vue de la *capacité juridique* et *politique* de la femme. A cet égard, consulter notre *Précis de Droit usuel*, 2e édition, p. 55-56, 296, 306, 442, 459. — Enfin, on pourra ajouter quelques ouvrages contemporains sur le féminisme, et notamment un des derniers

parus : Ch. Drouard, *les Ecoles de Filles*, Féminisme et Education, Paris, Belin.

Conférences et Éducation professionnelle.

1. — Lire les chapitres de Mme de Saussure, de B. Pérez et de James Sully, cités dans la leçon, et relatifs à la discipline dans la famille. En tirer une conférence avec applications pratiques.

2. — Lire les chapitres de Mme Kergomard et de Vessiot cités dans le texte de la leçon et page 298, en note (qualités à récompenser), relatifs à la discipline dans l'école. En tirer une conférence avec applications pratiques.

3. — La patience dans la discipline. Comment éviter la colère ou l'indifférence ? Applications pratiques. Donner des circonstances précises et vraies.

4. — La confiance inspirée aux élèves. Comment la gagner et la conserver ? Son importance dans la discipline, dans les progrès intellectuels et moraux. Applications pratiques.

5. — L'obéissance à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Observations et applications pratiques, graduées et progressives.

6. — Lire dans la *Revue universitaire* (15 juin 1907, p. 1-10) un article suggestif et instructif intitulé : « Récompenses, punitions et ordre scolaire dans les Gymnases allemands », sous la signature de F. Kozlowski.

VINGT-QUATRIÈME LEÇON

La littérature à l'usage de l'enfance. Choix de livres pour les enfants de neuf à treize ans.

I. But de ces dernières pages. — Nous nous proposons de rappeler en quelques mots les conseils pédagogiques proposés dans ce volume et dans les deux premiers. Tous réunis, ils donneront à peu près la physionomie de l'idéal pédagogique qui convient à l'heure présente. Et nous serons en droit de demander aux auteurs des livres à l'usage des enfants, d'introduire ces préoccupations élevées dans leurs ouvrages.

II. Idéal pédagogique contemporain. — Le premier des conseils donnés est celui-là même qui s'inspire de l'idéal cartésien : ne s'en rapporter qu'à la raison et à l'évidence. Ce qui implique l'habitude de l'observation précise, le sens des réalités pratiques, le besoin de comparer, juger et critiquer, sans hâte ni prévention. Ce qui exclut toutes les formes de fanatisme, d'intolérance et de dogmatisme, soit dans les négations, soit dans les affirmations. Ce qui exclut également le scepticisme qui tient la balance égale ou indifférente entre les négations et les affirmations. Mais comme ces différentes exigences de la raison sont identiques à la « science » dans le sens le plus large et le plus élevé du mot, nous dirons que c'est la science qui sert de base et d'assise de granit à l'idéal pédagogique contemporain.

Sur ces assises viennent se superposer et se grouper naturellement, en vertu d'étroites affinités, les autres exigences de la raison, les autres traits qui complètent l'idéal que nous voudrions voir se réaliser dans nos écoles et dans la société : esprit critique et amour de la vérité ; délassement et moralité par les délicatesses de l'art accessibles à tous ; attachement invincible à la liberté; dévouement à la chose publique; solidarité pour le bien de tous et de chacun, dans la justice, l'honnêteté et la concorde.

III. La littérature à l'usage de l'enfance. Caractères généraux des livres pour les enfants de neuf à treize ans. — Le mot de « littérature » a un sens très large et il

désigne *tous les livres* à l'usage des enfants des cours : élémentaire, moyen et supérieur, car c'est dans ces cours que la période scolaire s'étend de neuf à treize ans.

On demandera à ces livres : 1° La simplicité et la clarté, nous voulons dire la vraie simplicité, la vraie clarté, qui supposent de la part de l'auteur : d'abord digestion et assimilation *complètes* des idées émises, puis adaptation raisonnée — sans niaiseries ni fadeurs — à l'intelligence des enfants ;

2° Un stimulant à l'intelligence des enfants et non un soporifique et mol oreiller ; le livre doit faire comprendre, trouver et retenir, tout comme la leçon vivante du maître ; ce qui exclut les nomenclatures passives et les procédés mnémotechniques surannés ;

3° De continuels exercices d'observation, aussi bien dans les leçons de choses que dans toutes les autres matières d'enseignement ; apprendre à observer, à voir par soi-même, à réagir personnellement, c'est le seul moyen de donner à l'enfant une tournure d'esprit positive et scientifique ; ce sera l'habituer au vrai, au positif, au « donné ». Cette éducation peut se faire dans les livres d'arithmétique et de leçons de choses, elle peut se faire aussi dans les livres de lecture, d'histoire, de géographie et même de morale. Elle se fait toutes les fois que, qu'il s'agisse de la nature ou de l'esprit, des faits mesurables ou des faits moraux, on exige de l'enfant qu'il ouvre les yeux, qu'il soit attentif, et qu'il sache voir, comprendre et dire *ce qui est* et pas autre chose. Ce sera là la première habitude ou, plutôt, le premier besoin, qui devrait devenir tyrannique comme une passion, le premier besoin du vrai ;

4° L'ordre, la clarté, l'élégance, en un mot le beau, tout ce qui émeut la sensibilité, plaît à l'œil, enchante l'imagination et favorise son essor ;

5° Des intentions moralisatrices sans tomber dans les maladresses du sermon ni (qu'on nous pardonne ces expressions irrévérencieuses) dans les serinettes fades et inutiles de la vertu récompensée et du vice puni deux ou trois fois par page. Un peu de discrétion à cet égard ne gâtera rien. Nous nous sommes expliqués là-dessus assez souvent et plus particulièrement pages 158, 172 et 197. Les intentions

moralisatrices seront d'autant plus efficaces qu'elles n'auront pas l'air de vouloir l'être : un auteur peut travailler à la culture du sentiment (encore trop négligé dans nos écoles), à l'éveil de la conscience morale, à l'exercice de la liberté ; il peut exciter un vrai dévouement, simple, sans phrase, utile et effectif, à l'amour du bien public, à la passion de la justice, — par tout un ensemble d'impressions, de faits, de réflexions qui baignent l'enfant comme l'atmosphère, qu'il respire et dont il vit, sans en sentir le poids (1).

Mais il est bien entendu que s'il doit y avoir une éducation scientifique, esthétique et morale répandue dans tous les ouvrages destinés à l'enfance, il faut aussi, et non moins nécessairement, qu'il y ait, régulièrement, à heures fixes, en vertu de prévisions précises portées à l'emploi du temps, une éducation *et un enseignement* scientifiques, esthétiques et moraux, donnés dans des leçons spéciales, et dans des ouvrages spéciaux.

(1) Sur ce sujet si captivant, le maître écrivain Anatole France a écrit des pages délicieuses dans *le Livre de mon ami*, p. 257-266. Nous ne résistons pas au plaisir d'analyser ce joli chapitre et de citer les passages les plus caractéristiques: « ... Les enfants montrent, la plupart du temps, une extrême répugnance à lire les livres qui sont faits pour eux. Cette répugnance ne s'explique que trop bien. Ils sentent, dès les premières pages, que l'auteur s'est efforcé d'entrer dans leur sphère, au lieu de les transporter dans la sienne, qu'ils ne trouveront pas, par conséquent, sous sa conduite, cette nouveauté, cet inconnu dont l'âme humaine a soif à tout âge. Ils sont déjà possédés, ces petits, de la curiosité qui fait les savants et les poètes... » A. France reproche à ces livres d' « affecter la niaiserie, de prendre un ton béat, à dire sans grâce des choses sans force, enfin à se priver de tout ce qui, dans une intelligence adulte, charme ou persuade.

« Pour être compris de l'enfance, rien ne vaut un beau génie. Les œuvres qui plaisent le mieux aux petits garçons et aux petites filles sont les œuvres magnanimes, pleines de grandes créations, dans lesquelles la belle ordonnance des parties forme un ensemble lumineux, et qui sont écrites dans un style fort et plein de sens. » A. France cite l'*Odyssée*, *Don Quichotte* « moyennant de larges coupures », *Robinson Crusoë*, et il se moque agréablement d'un professeur de sixième qui recommandait à ses petits écoliers de lire « pendant les vacances, pour se délasser, le *Petit Carême* de Massillon... Un enfant que le *Petit Carême* intéresserait serait un monstre... ». Et il conclut : « ...Quand vous écrivez pour les enfants, ne vous faites point une manière particulière. Pensez très bien, écrivez très bien. Que tout vive, que tout soit grand,

IV. Classification rationnelle des ouvrages. — Nous placerons au premier plan les ouvrages relatifs à l'*art* sous toutes ses formes : chants et musique, saynètes, monologues, comédies, et la *poésie*. Puis viendraient : la *littérature* tout d'abord récréative et imaginative, puis instructive, toujours éducative ; les *exercices d'observation*, qui deviendraient peu à peu enseignement pratique, ménager et domestique, agricole, etc.; puis les *leçons de choses*, qui conduiraient à quelques notions plus théoriques de sciences physiques et naturelles ; le *calcul* comme exercice de jugement et de raisonnement, comme initiation à la logique d'abord instinctive puis raisonnée de l'esprit; enfin, l'*histoire*, la *géographie*, l'*instruction civique*, la *morale*.

V. Choix des livres. — Quels livres signaler et choisir pour remplir ces cadres généraux ? Si nous avons pu proposer un choix de ce genre à la fin du tome II, c'est que l'entreprise était utile et réalisable. En est-il de même ici ? Nous ne le croyons pas (1).

large, puissant, dans votre récit. C'est là l'unique secret pour plaire à vos lecteurs. »

Il demande aussi qu'on fasse la part large à l'imagination. Il préfère pour eux les *Contes de Perrault* à l'*Alphabet des merveilles de l'industrie*, «... les catalogues illustrés des livres d'étrennes enfantines présentent aux yeux, pour les séduire, des crabes, des araignées, des nids de chenille, des appareils à gaz, c'est à décourager d'être enfant... Dans dix ans, nous serons tous électriciens... Le moindre petit livre qui inspire une idée poétique, qui suggère un beau sentiment, qui remue l'âme enfin, vaut infiniment mieux, pour l'enfance et pour la jeunesse, que tous ces bouquins bourrés de notions mécaniques. Il faut des contes aux petits et aux grands enfants, de beaux contes en vers ou en prose, des écrits qui nous donnent à rire ou à pleurer, et qui nous mettent dans l'enchantement ». Les conteurs aident à imaginer, à sentir, à aimer. « Il faudrait en revenir aux belles légendes, à la poésie des poètes et des peuples, à tout ce qui donne le frisson du beau. » Il ne faut pas avoir peur de l'imagination. « C'est elle, avec ses mensonges, qui sème toute beauté et toute vertu dans le monde. On n'est grand que par elle. O mères! n'ayez pas peur qu'elle perde vos enfants : elle les gardera, au contraire, des fautes vulgaires et des erreurs faciles. » — Voir dans notre tome II la cinquième leçon. « Du goût de l'enfant pour les histoires, les contes de fées, le merveilleux. »

(1) On trouvera dans l'excellent ouvage de M. M. Braunschvig, *l'Art et l'Enfant*, paru tout récemment, un choix surtout relatif aux lectures

Nous préférons laisser au lecteur le soin de décider lui-même en quoi les ouvrages, parus à l'heure actuelle, réalisent ou ne réalisent pas l'idéal pédagogique proposé plus haut, s'en rapprochent ou s'en éloignent. Et de ce travail, qui doit être absolument libre et personnel, sortira, pour chacun, un choix de livres qui conviendra à ses aspirations et aux besoins de ses élèves.

Que si — sur quelques points — les ouvrages déjà publiés manifestaient quelques lacunes, ce serait au lecteur à les signaler aux auteurs. De cet échange d'idées ne pourrait que sortir une sensible amélioration de la littérature enfantine actuelle. Mais s'il est relativement facile de tracer l'idéal auquel doit se conformer cette littérature, il est infiniment moins aisé de la réaliser. Si la critique est aisée, l'art est difficile. Si le tracé d'un plan est facile, sa réalisation l'est beaucoup moins. C'est pourquoi, après avoir laissé aux auteurs la partie la plus difficile de la tâche pédagogique, il faut rendre justice à ceux qui, doués des plus brillantes qualités littéraires et scientifiques, dotés des fonctions les plus élevées, n'ont pas dédaigné de descendre au niveau des intelligences enfantines pour rédiger, à leur intention, des ouvrages où la plus ferme raison s'allie au plus pur idéal moral.

Sujets à traiter.

N. B. — On en trouvera quelques-uns dans la liste des sujets adoptés dans l'Académie de Poitiers, 1907 (voir p. 344-347, et section G). Il est expressément recommandé aux instituteurs de s'exercer à traiter quelques-uns de ces sujets, afin de se préparer à remplir utilement, et d'une façon réfléchie, une des prérogatives les plus importantes que leur confie la législation scolaire actuelle : le choix des livres à inscrire sur la liste départementale. (Circulaire du 7 octobre 1880 ; arrêté organique, art. 20 à 22.),

récréatives : Appendice IV, p. 388 et suiv. « Comment composer une bibliothèque enfantine. » Ces listes d'ouvrages (albums, contes et légendes, histoires enfantines, romans d'aventures, nouvelles et romans, récits historiques, récits de voyages, ouvrages de vulgarisation scientifique) sont à consulter. Elles rendront de réels services aux instituteurs et aux institutrices. — Voir *ibid.*, Appendice III. « Choix de poésies à faire apprendre aux enfants », p. 385-387.

CONCLUSION GÉNÉRALE DES TROIS VOLUMES

Le milieu social et l'idéal pédagogique contemporains. Éducation des éducateurs.

I. Importance actuelle du problème de l'éducation. — L'éducation a toujours été considérée comme chose importante. Elle l'est devenue aujourd'hui plus que jamais.

Nous sommes à la veille de profondes transformations sociales préparées par les travaux des penseurs et des sociologues, — par les lois dites « sociales » votées ces dernières années ; — par les aspirations de plus en plus conscientes de la démocratie laborieuse ; — enfin par la force invincible du progrès. Ces transformations, ces lois, ces aspirations, aboutiraient à un avortement certain si l'instituteur français ne s'adonnait pas, corps et âme, à sa tâche. Lui seul, par la formation préalable de l'individu en fonction du milieu, rendra possible la réformation réfléchie, opportune et féconde en résultats pratiques, des mœurs, des lois et des institutions. C'est dire que tout se ramène, en dernière analyse, au problème de l'éducation.

Ce n'est pas encore assez dire. Il faut aussi que les éducateurs connaissent le milieu social contemporain (1), dirigent leur propre éducation en vue de ce milieu et finalement prennent la ferme résolution de créer dans l'esprit de leurs élèves de fortes et puissantes habitudes préalables qui les mettront en mesure, plus tard, non de suivre passivement les courants sociaux, mais de s'opposer aux mauvais, de concourir aux bons ; aptes en définitive à devenir des agents actifs du progrès.

C'est à ce dessein que répondent les différents conseils pédagogiques proposés dans les tomes I[er], II et III ; les uns se proposant de former des éducateurs et des citoyens conscients de leurs devoirs, utiles à leur famille, à la patrie, à

(1) Nous renvoyons le lecteur ci-dessus aux pages 147-153, où nous avons traité, avec quelques détails, ce difficile problème, au point de vue de l'éducation morale et de son adaptation au milieu.

l'humanité ; les autres : des esprits libres, des consciences droites et des volontés d'initiative. Ce sont ces différentes idées que nous voudrions reprendre ici, en peu de mots, en vue de montrer en quoi l'idéal pédagogique contemporain doit s'inspirer des besoins actuels de la vie sociale.

II. Renvois à des explications antérieures. — Pour éclairer et, en même temps, alléger les observations et déductions qui vont suivre, nous croyons utile de recommander au lecteur de relire et de grouper dans son esprit les passages suivants : Les traits caractéristiques d'un bon esprit, p. 8-10; évolution de l'idéal pédagogique, p. 19-30 ; rôle de l'instituteur, p. 30-32. — Adaptation de l'éducation morale aux besoins de l'heure présente : le milieu contemporain ; le devoir avant le droit ; la vie associée ou corporative ; amour de la vérité ; individualisme et étatisme, l'autorité ; p. 147-154 (ne pas négliger, p. 150, le passage : « Petit bonhomme de treize ans tu as à apprendre... »). — Eveil et développement de la conscience chez l'enfant, p. 163, 169 et suiv. — Nécessité de former le sens de la vérité, p. 180 ; comment le donner, p. 189. — Evolution progressive de l'altruisme chez l'enfant, p. 195 ; charité, mutualité, solidarité, p. 200 ; intérêt général, bien public, p. 203 (sur ce sujet voir notre *Précis de Droit usuel*, p. 94 et suiv.) ; éducation mutualiste et solidariste, écueils à éviter, p. 206. — Puissance et limites de l'éducation, p. 213-252. — Importance des habitudes, p. 253-267. — Le moi est-il un produit social ? p. 174, 208, 263, 320. — La discipline ; véritable conception de l'autorité, dans la société (p. 152-153) et dans l'école (p. 298-322). — Rôle de l'art dans une démocratie (p. 140-142).

Ces idées étant supposées connues du lecteur et même familières à son esprit, il nous sera plus facile, non seulement de dire les besoins essentiels de la vie sociale actuelle, mais aussi comment les futurs éducateurs pourront se préparer, dans le labeur modeste et silencieux, à les satisfaire.

III. Besoins actuels de la vie sociale. — 1° Le sens des réalités pratiques. — Précisément parce que notre organisation sociale est en voie de transformation, les esprits

sont sollicités par des ardeurs généreuses. Et, comme il fallait s'y attendre, à côté des réformateurs sincères, patients, désintéressés, il s'en est glissé d'impatients et d'utopiques. On a, par instants, l'impression de perdre pied: Tendance dangereuse, s'il en fut, car c'est à la masse populaire qu'on s'adresse; or, ce qu'on lui doit avant tout, c'est la vérité, d'abord parce qu'il ne faut pas la tromper, ensuite parce qu'il faut tenir les promesses faites, enfin parce qu'il ne faut pas s'exposer à ses terribles colères le jour où elle s'apercevrait qu'on l'a bernée. Il faut donc habituer le peuple, dans cette période de transformation, à ne considérer que le réel pour le mettre en mesure de n'espérer et de ne vouloir que le possible. En un mot, il faut lui donner le sens des réalités pratiques.

Nous trouvons cette idée exprimée dans une page vigoureuse et fière, remplie d'amères et saines vérités : « Les hommes de bonne foi sentent le péril des magnifiques rêves que l'on a le tort de montrer au peuple comme des réalités prochaines, des coupables paroles de surenchère qui exaltent notre légitime désir de justice, mais qui, parfois bien inconsidérées, éveillent des espérances impossibles. Ils constatent que c'est un jeu sans noblesse, une sorte de « bonne« teau » de la popularité, qui est une offense au peuple et une vilenie de la part de ceux qui s'y prêtent.

« Ils comprennent surtout que c'est un subterfuge, sans doute profitable pour quelque temps à ceux qui l'emploient, mais gros de menaces pour l'avenir. D'abord, pour piper le suffrage des naïfs, on tient des propos de mensonge qui faussent l'esprit du peuple, oblitèrent en lui le sentiment du réel, alors que, tout au contraire, il faudrait sans cesse développer sa raison pour le rendre chaque jour plus capable de se conduire lui-même. Sans bonne foi et sans bon sens chez ceux qui parlent comme chez ceux qui écoutent, il ne peut y avoir qu'une parodie de République. La République c'est, en effet, la raison et l'honnêteté victorieuses.

« Mais le plus redoutable danger c'est la colère de toutes les désillusions qu'on risque d'ameuter à la longue contre la République. Pour la conquête d'une majorité, on entasse, au moins par promesses, les constructions les plus disparates, les plus bancroches, les plus contradictoires, que l'on donne comme facilement et immédiatement réalisables. On sait

qu'il n'en est rien. Mais qu'importe, n'est-ce pas ? pourvu que, avec cet enivrant vertige, on triomphe au scrutin et que l'on sorte d'une mauvaise passe. Ensuite on en sera quitte pour oublier jusqu'aux élections suivantes.

« Mais le peuple, qui est en droit de penser qu'on lui a parlé sérieusement, n'oublie pas, lui. Peut-il admettre que soient si chanceuses les innombrables réformes qu'on lui a présentées comme toutes simples ? Son cœur généreux s'est peu à peu habitué à tous les beaux espoirs dont on n'a pas pris soin de lui faire apparaître le prix et les résultats. Il s'étonne qu'on tarde tant de les réaliser, s'impatiente, réclame tout à la fois. Quelque grande œuvre que la République ait pu accomplir, elle semble dérisoire en face des prodigieuses et immédiates métamorphoses qu'on a fait entrevoir. Alors, on nie cette œuvre, on s'en gausse. Et quoique la République fasse encore pour réaliser peu à peu, sans violences, sans affolement des intérêts, sans crise économique, sans oubli de la défense nationale, les réformes suffisamment étudiées, son incessant effort de construction paraîtra toujours une demi-faillite.

« Les républicains sincères, qui pensent à l'avenir de la République et non point seulement à leur pauvre gloriole de quelques années, se doivent à eux-mêmes de montrer au peuple les difficultés et les conséquences probables de toutes les réformes qu'on lui propose en même temps, et le caractère anarchique de certaines exigences professionnelles qui, sous prétexte de liberté, sont autant de révoltes contre la loi. Nous avons trop confiance en la claire raison des gens de ce pays pour ne pas croire que les hommes politiques ayant le courage de parler net ne manquent pas de recevoir, en autorité et en prestige, la juste récompense de leur franchise. Et, en agissant ainsi, quel service ils rendent à la République c'est-à-dire au peuple lui-même !

« Toutes les sociétés où l'on se targue de propagande et d'éducation démocratiques devraient invariablement se faire honneur de ne montrer « que ce qui est, pour s'habi- « tuer et habituer les gens à ne vouloir que ce qui se peut », selon l'expression du président du Sénat, M. Antonin Dubost. Saisissante et juste parole d'un honnête homme et d'un fier républicain, qui mériterait de devenir la formule de

toute notre action... Il faut de plus en plus mettre avec franchise le peuple en face des réalités... » (G. Lecomte, cité dans le *Manuel général*, 30 mars 1907, p. 409-410.)

2° RESPECT DE LA LOI. ORDRE ET PROGRÈS. — On a comparé la société à un organisme vivant. Mais il faut bien considérer que tout organisme est caractérisé par la coordination et la subordination des parties : organes et fonctions. Et il ne peut grandir, se développer, évoluer, qu'à la faveur de ces relations réciproques, régies par des lois fixes, d'où résultent l'ordre, l'harmonie, la santé.

Les mêmes nécessités se rencontrent dans la vie sociale. Elle aussi, et sans doute plus que la vie individuelle, a besoin d'ordre pour rendre possible le progrès. L'organisme social ne peut évoluer et progresser que si les parties, organes et fonctions, sont coordonnées et subordonnées suivant les règles du juste et de l'utile.

Cela implique une discipline nécessaire. Nous la trouvons dans la subordination des parties au tout, dans le sentiment que doit avoir chaque unité sociale de tout ce qu'elle reçoit du groupe, de tout ce qu'elle doit lui rendre. (Cf. p. 18 et note 1 ; p. 204, 206.)

La « loi », au sens fort et rigoureux du mot, symbolise cette subordination nécessaire de l'individu, sa soumission réfléchie à des fins qui le dépassent. Le respect de la loi est un des besoins les plus urgents d'une société démocratique, précisément parce qu'elle a l'impatience du progrès et, par suite, la tentation fiévreuse de changer l'ordre actuel des choses sans toujours bien comprendre le but à atteindre et les moyens à employer. (Sur l'idée de loi naturelle et la croyance aux transformations subites, voir t. Ier, p. 275.)

« L'insurrection et la guerre sont des méthodes de progrès rudimentaires et barbares ; elles ne peuvent être que la ressource extrême des populations opprimées, ou destituées de tout moyen légal de changer l'ordre des choses qui fait leur misère... La loi, c'est la même chose que la civilisation. Se soustraire à la loi, lui refuser systématiquement le respect, c'est, en réalité, renoncer à la civilisation... Au premier rang, dans nos préoccupations, doit être la forma-

tion du sentiment, du respect de la loi, si nous ne voulons pas que l'école livre à la société des individus égoïstes qui seront incapables de préférer la loi à leur intérêt, ou des barbares qui, ne connaissant que la force, se flatteront de réaliser par les instincts de la sauvagerie primitive un idéal supérieur de civilisation. » (G. Lanson, *Revue Bleue*, 9 et 16 mars 1907. Cf. notre *Précis de Droit usuel*, p. 95.) En somme, pour une république démocratique, le respect de la loi par tous les citoyens, pris individuellement ou groupés, est une nécessité primordiale, une condition de vie ou de mort. C'est là une vérité, devenue banale dans l'enseignement, et malheureusement méconnue parfois dans la réalité. On est étonné et douloureusement surpris de sentir le besoin de la rappeler.

3° Liberté individuelle. — Bien public. — Après avoir éprouvé un besoin jaloux, impérieux, de liberté, voici que, peu à peu, les groupements corporatifs (associations, syndicats, mutualités) reprennent l'individu affranchi et le soumettent à de nouvelles obligations. Après avoir secoué le joug de toute autorité et affaibli, à certains égards, le sentiment du respect au sens élevé du mot, voici que le groupe social et surtout les sous-groupes sociaux imposent leur autorité à l'individu, lui enlèvent parfois le droit de penser par lui-même et d'agir conformément à sa pensée.

Après avoir fondé, au prix de mille difficultés, la « République », *res publica*, la chose de tous ; instauré la notion de l'intérêt général et du bien public, voici que des associations multiples, anciennes ou nouvelles, aux formes variées, morcèlent l'intérêt général en autant de fractions isolées, divergentes, parfois hostiles.

Résumé. — Notre société a besoin de réalités, on lui donne parfois des rêves ; elle a besoin d'ordre et de discipline, on lui parle un peu trop de transformations hâtives et fiévreuses; elle a besoin de liberté, et sous prétexte de force dans l'union et dans la coopération, on forge à l'individu de nouveaux liens qui pourraient devenir des entraves et des chaînes ; enfin elle a besoin de dévoûment à la chose publique, et l'individu est sollicité par les obligations et les intérêts corporatifs. Voilà une situation anormale d'où il faudrait sortir à tout prix.

IV. **Comment les satisfaire ?** — L'instituteur travaille surtout pour l'avenir. Mais cet avenir n'est jamais bien éloigné, puisque, les élèves, qui le quittent à treize ans, seront, huit ans plus tard, électeurs.

De là, pour lui, la nécessité, non de réformer le présent, — le pourrait-il que la chose serait pleine de dangers pour lui — mais de préparer l'avenir, en s'adaptant personnellement aux besoins de la vie contemporaine et en y préparant ses élèves (1).

Il faut mettre, avons-nous dit, le peuple en face des réalités ? Commencez par donner à l'enfant des choses et non des mots ! par l'habituer au réel, le dresser à observer, à voir, comparer et juger par lui-même. — Il faut se défier des rêves, généreux sans doute, mais irréalisables ? Commencez par donner lentement, progressivement, à l'enfant l'idée de loi scientifique, idée qui exclut tout miracle, aussi bien théologique que thérapeutique, social et économique ; idée qui donne, avec la patience d'attendre les réformes préparées et mûries, la force et le dévoûment nécessaires pour les préparer et les mûrir (2). — Il faut dire au peuple la vérité et rien que la vérité ? Commencez par en faire contracter l'amour, l'habitude et le besoin sur les bancs de l'école ; vous lancerez dans le courant de la vie sociale de jeunes esprits

(1) Il va de soi que si l'instituteur doit prendre conscience des besoins de la vie sociale contemporaine, il doit bien se garder de faire pénétrer ces préoccupations dans sa classe. Il ne doit jamais oublier qu'il a devant lui des enfants, lesquels ont droit « aux vérités », aux vérités acquises. Que l'école reste un milieu embelli par les belles pensées, calmes, sereines, généreuses. On n'a pas le droit d'en faire un champ clos que se disputeraient les partis. Il importe donc que les élèves-maîtres ne se méprennent pas sur les intentions qui nous ont poussé à leur faire connaître, plus particulièrement dans le présent volume, les idées sociologiques et économiques qui résument les besoins de l'heure actuelle. Elles sont pour eux, et non pour les petits écoliers qui leur sont confiés. Elles sont exposées aux maîtres afin de leur permettre d'apercevoir l'ensemble dont ils font partie, et aussi, tout en localisant et coordonnant leurs efforts, d'en décupler l'énergie et les résultats. Mais la tâche *scolaire*, voilà l'essentiel de leur œuvre professionnelle, nous voulons dire : la formation physique, intellectuelle et morale de l'enfant. Il est trop évident que, sans cette formation préalable, tout le reste ne serait que déclamation et duperie.

(2) Cf. le tome Ier, p. 273-275. — Cf. notre *Essai historique et critique sur la sociologie chez Auguste Comte*, Conclusion générale, p. 477-479.

aptes à la discerner et à l'exiger. Une fois électeurs, ils s'en souviendront. Ce qui revient à dire : donnez une éducation positive et scientifique, car la science enseigne le réel, le réalisable, la patience et la franchise. Seule elle ouvre l'esprit et lui permet de dominer le moment présent pour le dépasser et voir l'avenir; seule elle permet, chose tout aussi difficile, de découvrir les intérêts permanents, au milieu du conflit des intérêts passagers.

Des forces collectives, d'une puissance formidable, pourront, un jour ou l'autre, se ruer à l'assaut de l'ordre social, politique ou économique, établi. C'est l'école qui — si elle a rempli sa mission — pourra arrêter le torrent, et même — ce qui serait mieux — l'empêcher de se former. Les écoles « permettent, en organisant dans tous les cantons le reboisement moral de la France, d'éviter la ruée des eaux, de canaliser leur énergie, de transformer leur fureur en forces motrices utilisables. Macaulay se demandait naguère si l'entrée en ligne des masses ouvrières ne serait pas pour la civilisation occidentale comme une nouvelle invasion de barbares, derrière laquelle il faudrait tout reconstruire à frais nouveaux. Ch. Gide, au contraire, fait prévoir que, sans doute, les révolutions futures seront moins dramatiques; elles s'opéreraient sous la pression raisonnée de la démocratie, par les soins d'hommes nouveaux, tenant à la fois du légiste et du technicien, connaissant les réalités de la vie ouvrière et sachant dans quelle mesure, en portant sur quels points, l'organisation juridique les peut modifier. Si les choses doivent se passer ainsi (1), si la civilisation occidentale doit développer, sans cataclysme, sa logique propre et aller rationnellement jusqu'au bout de sa destinée, c'est sans doute au développement de l'enseignement laïque qu'en reviendra l'honneur. » (C. Bouglé, *Solidarisme et libéralisme*, p. 245-246. Cf. ci-dessus, p. 30 et note 1.) Cet enseignement, s'il est donné comme il doit l'être, s'il repose sur la science, sur le donné, le positif ; s'il donne pour base, à toute culture professionnelle, une culture générale primaire, vraiment « humaine » ; s'il inculque

(1) Il faut toujours l'espérer, malgré les affligeantes déceptions qu'impose parfois la réalité.

aux futurs citoyens et aux futurs producteurs le sentiment et l'idée de la *loi*, aussi bien scientifique que sociale, et par suite de la discipline, de l'ordre nécessaire, — on peut espérer que, en dépit de quelques accès de fièvre et de désordre, l'organisme social trouvera, tôt ou tard, son équilibre moral et économique.

Notre société a besoin de liberté, et les associations la diminuent ? Elle a besoin qu'on travaille au bien public, et ces mêmes associations en obscurcissent la notion ? Peu importe ! Nous pourrons, malgré tout, suivre le courant du progrès tout en restant fidèles aux notions essentielles sur lesquelles se fonde le régime républicain et démocratique : liberté et bien public. Et voici comment.

Nous savons que le but de l'éducation c'est la formation intellectuelle et la formation morale. Dans ce dessein, elle donne à l'enfant des habitudes, autrement dit une force morale qui se conforme à l'ordre général des choses, qui s'accoutume, peu à peu, sans violence, à faire ce qu'il faut faire en temps utile et comme il faut le faire, en un mot, à *se régler*.

Elle habitue l'enfant à la liberté, tout en lui inculquant le respect de la règle et de l'autorité. Elle le prépare aux limites, aux restrictions, à tous les frottements de la vie sociale (1), en l'habituant à subordonner ses inclinations à la raison, à ajourner ses plaisirs, à supporter la douleur, à compter avec les inclinations, les goûts, les intérêts et les *droits* des autres, bref elle le prépare à vivre comme une *partie* dans un *tout*, à y garder sa physionomie propre sans nuire à l'harmonie de l'ensemble. Elle lui fait envisager la nécessité de se préparer à jouer un rôle utile, à occuper sa place, à remplir une fonction, de façon à rendre possibles la vie, la santé et le progrès du tout. Et c'est ainsi que, suivant un mot connu, et toujours vrai, l'école est, en petit, l'image de la vie.

Nous y développons la liberté sans nuire à la discipline ; nous y exigeons l'obéissance, la soumission et le respect,

(1) Voir ci-dessus, p. 313, 320. Voir aussi p. 149 : le devoir avant le droit; et 152-153 : l'autorité sociale. Cf. aussi 299, 317-321.

sans annihiler la personnalité; nous y créons le besoin d'activité et d'initiative, sans créer du désordre ; nous y aiguisons l'esprit critique, le bon sens et le jugement, sans tomber dans le scepticisme ; nous y enfantons des caractères et des volontés personnelles, non pour détourner de l'intérêt général, mais pour y travailler.

Que nos élèves s'associent, qu'ils fondent mutualités, associations, et, plus tard, syndicats, rien de mieux, mais qu'ils ne perdent jamais les bienfaits de l'éducation morale et civique. Qu'en entrant dans un groupement corporatif, ils s'appliquent à y apporter un esprit ouvert et perspicace, une volonté active et généreuse; qu'ils n'abdiquent jamais leur liberté, leur personnalité, leurs convictions, sous peine de devenir des ilotes ; qu'ils ne détournent pas l'activité corporative au profit des intérêts ou parfois, hélas! des rancunes de quelques associés ou du groupe tout entier ; qu'ils n'oublient jamais que ce qui fait leur dignité d'hommes, c'est la liberté, et leur dignité de citoyen : l'honnêteté et le dévoûment à la chose publique.

Il peut y avoir à la fois autorité et liberté, intérêt personnel, corporatif et général, sous l'égide de la dignité humaine, de l'obligation morale et du devoir. Toute autre conception de la « solidarité » morale et sociale en ferait une coalition d'intérêts personnels, une « complicité » pour le mal. — « Tous pour un, un pour tous », soit, mais que ce soit pour l'honnêteté, le bien et la justice !

Tels sont les principes que nous voudrions voir pénétrer dans l'éducation professionnelle, civique et morale des éducateurs du peuple. Ce sont du moins ceux que nous avons essayé d'introduire dans les trois volumes de cet ouvrage. Au lecteur de dire si nous avons été assez heureux pour réaliser, à quelque degré, le programme annoncé dans la préface du tome Ier (p. XI et XII), en ces termes :.... de là viendra dans ce livre le souci des explications sociologiques et des besoins de la vie moderne, l'éducation de la volonté et des énergies, la préoccupation de l'esprit critique et de la moralité; on y trouvera, en un mot, un effort continu pour conduire le futur citoyen à la notion de ce qu'il y a de plus rare encore, hélas ! et de plus indispensable toutefois à une démocratie :

l'intérêt public. Ajoutons-y la vraie solidarité qui implique le dévouement à la chose publique et non la revendication tapageuse et irréfléchie de droits individuels prétendus absolus. C'est la psychologie ainsi comprise qui donnera toute sa valeur pédagogique et sociale à ce mot, peu connu, d'Auguste Comte : « L'état social est un état continu de sacrifice »... Cet ouvrage veut mettre les instituteurs et les institutrices en mesure de remplir leur fonction d'éducateurs en laïques et en républicains, en hommes de raison, de vertu et de progrès : noble souci, dicté par les nécessités de l'heure présente et celles d'un avenir probablement peu éloigné... Il veut servir la cause de la vérité, de la philosophie et de la démocratie. Il est écrit pour des éducateurs qui auront à former demain l'âme de la jeune France.

ACADÉMIE DE POITIERS[1] (Année 1907)

SUJETS[2]

*À proposer aux Élèves-Maîtres et Élèves-Maîtresses pour les épreuves écrites de l'*examen de fin d'études normales, *adoptés en Comité des Inspecteurs d'Académie. (Arrêté du 4 août 1905, art. 4, § 1.)*

A. — Histoire des doctrines.

Etudier, dans le 2e livre de l'*Emile*, ce que J.-J. Rousseau entend par une éducation « conforme à la nature », et discuter ses idées à ce sujet.

L'éducation physique de l'enfant d'après Rousseau, livre II de l'*Emile*.

Est-il exact que Montaigne, préoccupé de la culture du jugement, ait fait trop bon marché de l'acquisition des connaissances positives?

Analysez le chapitre Ier du livre de l'*Education* d'Herbert Spencer (« Quel savoir a le plus de prix? »), pour en dégager les idées essentielles. Appréciez ces idées, et plus particulièrement la conclusion de ce chapitre. Rapprochez ensuite le chapitre II (« De l'éducation intellectuelle ») du chapitre Ier et montrez si Herbert Spencer est resté fidèle aux principes qu'il a posés dans le chapitre Ier. Concluez en énonçant les règles de conduite qui vous sont suggérées par ces deux chapitres.

B. — Psychologie appliquée à l'éducation.

La sympathie; ses manifestations; sentiments qu'elle engendre; ses effets sociaux. La sympathie chez l'enfant. Conditions générales du développement, chez l'enfant, de la sympathie et des sentiments qui en procèdent. Conditions particulières offertes par l'école pour ce développement. Parti à tirer de la sympathie à l'école, dans le présent, et pour l'avenir.

De l'éducation du caractère chez les enfants, en particulier chez les filles.

Helvétius a dit « que tous les hommes naissent égaux et avec des aptitudes égales et que l'éducation seule fait les différences ». Montrez par quelques observations précises et détaillées que vous avez faites sur les élèves de l'école annexe, ce qu'il faut penser de cette proposition et justifiez en droit vos conclusions.

(1) Il est à souhaiter que le Ministère fasse publier au *Bulletin* les listes des sujets adoptés dans les quinze ressorts académiques. Il s'en dégagera des comparaisons extrêmement utiles pour les Directeurs, Professeurs et Elèves.

(2) Pour traiter ces différents sujets, il faudra se reporter aux leçons correspondantes des tomes Ier, II et III du présent ouvrage. On consultera aussi P.-Félix Thomas, *la Dissertation pédagogique*, Paris, Alcan.

De l'instinct d'imitation. A quels moyens avez-vous recours pour faire profiter l'enfant de ses bienfaits sans le rendre victime de ses périls?

Vous établirez l'utilité de la culture esthétique à l'école primaire; et, vous supposant instituteur dans une école de campagne, vous direz les ressources qui s'y offrent pour y travailler efficacement.

De l'observation. Son application dans les sciences, les lettres et les arts. Montrer comment les différents exercices de l'école primaire peuvent servir au développement de l'esprit d'observation chez les élèves.

La faculté de raisonner chez les enfants. Education de cette faculté

De l'imagination chez l'enfant. Moyens à employer pour cultiver l'imagination de l'enfant à l'école primaire.

C. — Morale appliquée à l'éducation.

La tolérance. Comment peut-on en donner aux élèves de l'école primaire une notion simple et nette; comment peut-on en développer chez eux le sentiment et la pratique?

Mme Guizot a écrit : « De bons principes ne sont-ils pas préférables à de bonnes habitudes, en ce qu'ils assurent le libre jeu de la volonté? » Et Amiel remarque d'autre part : « Pour la conduite de la vie, des habitudes font plus que des maximes. Prendre de nouvelles habitudes, c'est tout, car c'est atteindre la vie dans sa substance : la vie n'est qu'un tissu d'habitudes. » Expliquez et discutez ces deux passages; et dites quelle application vous en ferez à l'école primaire.

La destinée particulière de la femme : rôle domestique et rôle social. Comment la préparer à ce double rôle à l'école primaire.

Définir le sentiment de l'honneur. Vous ferez voir l'importance de son rôle dans la vie courante et vous direz comment vous vous y prenez à l'école pour le fortifier le plus possible.

D. — Pédagogie générale. — Éducation du caractère.

Etude d'un élève (ou d'une élève) du cours élémentaire de l'école annexe. Son tempérament, son caractère. Citer des faits. Procédés d'éducation qui lui conviennent.

De l'exemple. Effets ordinaires des bons et des mauvais exemples dans la vie sociale et particulièrement dans la vie de l'enfant.

Du rôle de la poésie dans l'éducation. En quoi contribue-t-elle au développement de la conscience morale?

L'on a reproché souvent, depuis quelques années, à l'école primaire de ne pas préparer l'enfant à la vie, et particulièrement à sa vie professionnelle. Quelles raisons a-t-on fait valoir? Dites ce que vous pensez de ces critiques, et comment il serait possible d'en tenir compte.

L'esprit laïque. Ce qui le caractérise à l'école primaire. Comment se manifeste-t-il dans l'enseignement et dans la discipline de l'école.

L'égoïsme chez les enfants. Moyens de combattre l'égoïsme à l'école.

Analysez et appréciez la « Lettre aux Instituteurs » de Jules Ferry, en date du 17 novembre 1883. Inspirez-vous de cette circulaire pour distinguer et caractériser l'éducation morale et l'enseignement moral. Enfin, exposez

en détail les moyens dont dispose l'instituteur pour faire l'éducation morale des enfants au point de vue des devoirs individuels et des devoirs sociaux.

Montrer par l'examen de notre état social actuel, et particulièrement de l'état de nos populations rurales, qu'il est nécessaire que l'école primaire fasse non seulement l'éducation de l'enfant, mais, par l'enfant, celle de la famille. Indiquer par des exemples précis comment elle devra procéder pour atteindre son but.

« Le véritable éducateur est celui qui élève non pour l'école, mais pour la vie. » Commenter cette réflexion et montrer comment agit dans sa classe le maître qui s'en inspire.

Système disciplinaire. Montrez la nécessité d'un système disciplinaire pour assurer l'ordre général et le travail. Comment doit-il être organisé pour contribuer, en même temps, au perfectionnement moral des enfants, à la formation et au développement de la personnalité de chacun d'eux? Sentiments auxquels il y a lieu de faire appel; précautions à prendre, écueils à éviter. Exposer, pour conclure, le système disciplinaire que vous avez adopté.

Etudier, au point de vue historique et critique, la doctrine de « l'éducation attrayante », c'est-à-dire ce système qui tend à procurer le développement physique, intellectuel et moral de l'enfant sans, pour ainsi dire, qu'il s'en apercoive, sans effort de sa part, et par le seul attrait du plaisir. Que peut-on retenir de cette doctrine et quelles applications pourriez-vous en faire à l'école primaire? Quels en sont les défauts?

Marquez la part d'influence et de responsabilité qui revient à la famille et à l'école dans l'éducation de l'enfant. Leur collaboration vous paraît-elle nécessaire? Par quels moyens pensez-vous pouvoir l'établir?

Vous entendez souvent dire qu'un des défauts caractéristiques de la génération contemporaine est une certaine « faiblesse de volonté ». Cette opinion est-elle fondée? Montrez à l'aide d'exemples précis, que l'instituteur peut développer ou fortifier la volonté de ses élèves et contribuer à en faire *des hommes de caractère*.

E. — Pédagogie générale. — Education intellectuelle.

Les livres à l'école primaire. Pour quelles matières, dans chaque cours, convient-il de mettre des livres entre les mains des élèves? Quel usage doit-on en faire? On pourra indiquer, comme exemples, quelques titres et noms d'auteurs.

Le rôle des images et des gravures à l'école primaire. En faire voir l'importance.

Des exercices écrits à l'école primaire. Quelles sont, à votre avis, les règles générales qui doivent présider au choix des exercices écrits à l'école primaire? Faites-en l'application dans chacun des cours, pour chaque matière du programme. Exposez, en terminant, la méthode qui vous paraît la meilleure pour la correction des devoirs écrits.

De l'éducation des sens par les jeux à l'école primaire.

De la méthode d'interrogation dite « socratique » à l'école primaire. Historique de la méthode. Analyse de ses principaux caractères et des

qualités qu'elle exige de la part du maître. Plan d'une leçon faite d'après cette méthode.

La méthode expositive et la méthode interrogatoire. Les employez-vous successivement ou simultanément au cours de vos différentes leçons? Vous justifierez votre façon de procéder.

L'éducation à l'école maternelle. Quels doivent en être les principes?

On se plaint de voir un trop grand nombre d'instituteurs et d'institutrices, quelque temps après leur entrée en fonctions, perdre le goût de l'étude personnelle, se contenter de résultats médiocres, et finalement se laisser gagner par la routine. Comment pensez-vous qu'on puisse échapper à ce mal ?

F. — Pédagogie des diverses matières du programme.

Après avoir établi quelles sont les qualités nécessaires à un morceau de récitation, vous proposerez un programme de récitations graduées pour les trois cours d'une école primaire pendant le premier trimestre.

Etudier les *Orientales* de Victor Hugo ; en tirer, en faisant les coupures nécessaires, sans cependant rompre la suite des idées ou obscurcir l'idée générale du passage :

1° 10 morceaux de récitation de 20 à 30 vers environ pour des enfants du cours élémentaire d'une école primaire ;
2° 15 morceaux de récitation pour le cours moyen ;
3° 20 pour le cours supérieur.

Même travail pour les *Châtiments :*

1° 20 morceaux pour le cours préparatoire et élémentaire ,
2° 10 pour le cours moyen ;
3° 10 pour le cours supérieur.

Même travail pour la *Légende des Siècles :*

30 morceaux de récitation pour le cours supérieur ;
10 pour le cours moyen.

Nos élèves des écoles primaires peuvent-ils s'intéresser à l'étude des *Fables* de la Fontaine ? Quel plaisir et quel profit peuvent-ils en retirer ? Discuter l'opinion de Rousseau à ce sujet. Faire un choix de fables à l'usage des enfants des trois cours ; motiver ce choix.

De la lecture aux débutants. Exposer avec détails les procédés à employer. Etude psychologique de ces procédés.

La lecture expliquée. Son importance à l'école primaire. Quelle part faut-il lui faire dans chacun des trois cours de l'école? Comment cet exercice doit-il être préparé par le maître pour chacun des cours de l'école? Rédigez entièrement une leçon de lecture expliquée : 1° pour le cours supérieur : 2° pour le cours moyen ; 3° pour le cours élémentaire.

Quels bienfaits peut-on raisonnablement attendre de la lecture dans l'éducation populaire? Comment et à quelles conditions la lecture expliquée, à l'école primaire, pourra-t-elle contribuer soit au développement immédiat de l'enfant, soit à la formation d'habitudes salutaires pour sa culture morale et intellectuelle ?

Choisissez un des recueils de morceaux choisis en usage dans les écoles primaires pour le cours supérieur, le cours moyen ou le cours

élémentaire, et critiquez le choix fait par l'auteur. Indiquez les morceaux qui ne vous paraissent pas à leur place dans le recueil, et dites pourquoi.

Comment l'instituteur peut-il développer le goût de la lecture chez ses élèves et le conserver chez les anciens élèves ?

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Quel doit en être l'esprit? Méthodes et procédés à employer.

Des lectures en histoire. Utilité. Inconvénients à éviter. Après avoir établi quelles sont les qualités que doit avoir une bonne lecture historique, vous proposerez un choix de lectures pour le cours supérieur (1 à 3 par leçon).

Examen de la valeur pédagogique d'un manuel d'histoire choisi par le candidat et destiné au cours moyen d'une école primaire.

L'enseignement de la morale à l'école primaire. Sa raison d'être. Ses difficultés. Son caractère ; sa méthode.

L'école primaire peut-elle faire l'éducation civique du futur citoyen? Dans quelles mesures et comment ? Quelles sont, dans le programme des écoles primaires, les matières d'enseignement qui se prêtent à cette fin ? Donnez des exemples précis.

La dictée d'orthographe. Son efficacité pour l'enseignement de l'orthographe. Nombre de dictées à donner par semaine aux élèves de chaque cours. Méthodes et procédés.

Les questions posées à la suite de la dictée au certificat d'études primaires. Nécessité. Choix. Manière de les résoudre intelligemment.

L'enseignement de la composition française à l'école primaire. Son importance ; difficultés qu'il présente. Indiquez un choix de sujets de compositions françaises à l'usage des trois cours de l'école primaire. Comment doivent se faire la correction et le compte rendu.

Analyser la méthode à employer à l'école primaire dans la résolution des problèmes d'arithmétique. Montrer le principe logique et psychologique de son mécanisme.

L'école rurale, disent quelques personnes, doit s'attacher à former des cultivateurs ; d'après d'autres, elle doit se contenter de donner un enseignement général aussi éducatif que possible : où est la vérité ? Comment concevez-vous l'enseignement agricole à l'école primaire ? Quelle direction faut-il lui donner? Où commence et où finit le rôle de l'instituteur ? Ne pensez-vous pas que, compris d'une certaine manière, cet enseignement, sans cesser d'être pratique, peut beaucoup aider au développement général de l'esprit ?

On vous a recommandé de rendre expérimental l'enseignement des sciences physiques et naturelles. Quels avantages présente cet enseignement ainsi conçu ? Comment arrivez-vous à lui donner le caractère expérimental ? Esquissez un programme des expériences que vous feriez, et dressez la liste des objets et appareils simples dont vous vous serviriez pour l'enseignement de la physique. Comment en pratique un instituteur peut-il se les procurer ?

Le chant à l'école primaire : son importance. Notions à donner. Méthodes et procédés à employer. Dresser une liste de dix morceaux de chant à faire exécuter dans chacun des trois cours d'une école primaire

rurale (soit trente morceaux de chant au total). Justifier le choix des morceaux, en faisant ressortir le caractère et la portée éducative de chacun d'eux.

Du but de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire. Organisation et programmes. Comment il peut être combiné avec l'enseignement de la géométrie et du dessin.

La couture à l'école primaire. Comment organiser cet enseignement pour qu'il soit à la fois éducatif et pratique ?

Chez toute femme « la vocation de garde-malade est inséparable de la vocation de ménagère, et l'une complète l'autre ». Comment l'institutrice peut-elle, par l'enseignement ménager, préparer à la fois, pour la famille, la future ménagère et la future garde-malade (1) ?

Qu'entend-on, en ce qui concerne l'enseignement primaire, par « préparer sa classe » ? Faut-il préparer sa classe toute sa vie ?

Dresser un emploi du temps pour une école à un seul maître, à trois cours (moyen, élémentaire, préparatoire) ; indiquez très exactement les leçons pour lesquelles vous feriez usage du moniteur. Accompagner cet emploi du temps d'un rapport qui en explique la disposition générale et les détails.

Le cahier unique, le cahier mensuel, le cahier de roulement. Définir l'objet et le but de chacun d'eux.

Des fêtes scolaires, leur but. Peuvent-elles être un moyen d'éducation des enfants et des parents ? Mesures à garder lorsqu'elles sont publiques.

G. — Œuvres post-scolaires.

Les cours d'adultes. Historique. Nécessité de ces cours autrefois et aujourd'hui. Les conférences populaires font-elles double emploi avec les cours d'adultes ?

Parmi les œuvres complémentaires de l'école primaire, quelles sont celles que vous aimeriez à instituer et à faire prospérer ? Justifiez votre choix et indiquez les moyens pratiques que vous espérez mettre en œuvre.

L'éducation post-scolaire. Sa nécessité. Exposez rapidement le mécanisme et les avantages des principales œuvres complémentaires de l'école. Quelle est celle qui vous paraît le mieux convenir aux besoins d'une commune rurale que vous connaissez particulièrement et où vous seriez heureux d'être instituteur ? Quels moyens emploieriez-vous pour en assurer le succès et lui faire donner les meilleurs résultats ?

Dresser une liste méthodique et raisonnée (nom de l'auteur et titre de l'ouvrage) de 30 ouvrages à mettre dans une bibliothèque scolaire et les répartir également en trois sections : section des enfants ; section des adolescents ; section des adultes. Justifier le choix de chacun des ouvrages compris dans chacune de ces sections.

Quels moyens peut employer un instituteur pour prolonger l'influence éducatrice de l'école sur les élèves qui l'ont quittée ? Entrez dans tous les détails pratiques nécessaires au sujet de l'emploi de chacun de ces moyens. Quels sont ceux de ces moyens auxquels vous donneriez la préférence, et pourquoi ?

(1) Voir l'ouvrage de Mme Gross-Droz cité dans le tome II, p. 209.

TABLE DES MATIÈRES

Psychologie, Morale et Éducation

Chapitre Premier.

ÉDUCATION INTELLECTUELLE

La méthode et les méthodes.

Chapitre II

ÉDUCATION INTELLECTUELLE *(Suite et fin.)*

Les procédés.

Chapitre III

ÉDUCATION MORALE

Le beau. — Le vrai. — Le bien. — Les habitudes.

QUATORZIÈME LEÇON

Le sens de la vérité. Nécessité de le former. Pourquoi l'enfant se trompe ou ment.

QUINZIÈME LEÇON

Comment développer les sentiments d'affection et de bonté chez les enfants.

SEIZIÈME, DIX-SEPTIÈME ET DIX-HUITIÈME LEÇONS

Diversité des tempéraments et des caractères. Dans quelle mesure l'éducation peut les modifier. L'enfant paresseux. L'enfant colère. L'enfant sournois. Recherche des moyens que l'éducateur peut employer pour les améliorer.

DIX-NEUVIÈME LEÇON

Importance des habitudes dans l'éducation.

Chapitre IV

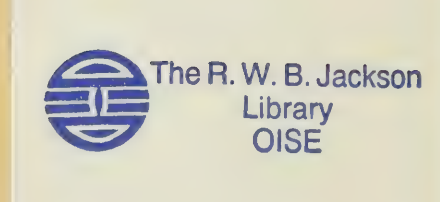
ÉDUCATION MORALE *(Suite et fin)*

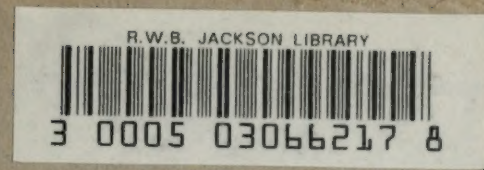
La discipline.

VINGTIÈME ET VINGT ET UNIÈME LEÇONS

La discipline à l'école. Principes généraux sur lesquels elle repose actuellement. Comment ils se manifestent dans le règlement, les habitudes et les sanctions de l'école. Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l'école primaire.

157-17. — Saint-Germain-lès-Corbeil. Imp. F. Leroy.





370.15
A394P
v. 3
Alengry
Psychologie et éducation -
Psychologie et morale appliquées
a l'éducation

